

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ODSJEK ZA KROATISTIKU

STAVOVI UČITELJA PREMA ZAVIČAJNOME GOVORU

Diplomski rad

Nina Strahija

Zagreb, 2016

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju
Odsjek za kroatistiku

STAVOVI UČITELJA PREMA ZAVIČAJNOME GOVORU

Diplomski rad

Nina Strahija

Mentori:
Dr. sc. Ivan Markić
Dr. sc. Marija Malnar Jurišić

Zagreb, 2016

Sadržaj

Sažetak.....	1
Abstract.....	1
1. Uvod	2
2. Stavovi	2
2.1. Stavovi prema jeziku.....	4
3. Zavičajni govor Preloga	6
3.1. Definiranje sintagme zavičajni govor.....	6
3.2. Karakteristike govora Preloga	7
3.2.1. Transkripcija znakova korištenih u obradi govora.....	8
3.2.3. Morfologija	15
3.2.4. Sintaksa.....	17
3.2.5. Leksik.....	18
4. Zavičajni govor u nastavi	20
4.1. Razlozi uključivanja narječja u nastavu	20
4.2. Pregled bavljenja narječjem.....	22
4.3. Kajkavsko narječje i književnost u Nastavnom planu i programu	24
4.4. Utjecaj mjesnih idioma na ovladavanje standardom	26
4.5. Ispravljanje odstupanja od standardnojezične norme	27
4.6. Jezičnocomunikacijska kompetencija i okomita dvojezičnost.....	30
4.6.1. Jezični razvoj i komunikacijska kompetencija	30
4.6.2. Okomita dvojezičnost	32
4.7. Književna recepcija i stvaralaštvo na zavičajnom govoru	35
5. Učitelj kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa	37
5.1. Nastavne metode.....	41
5.2. Socijalni oblici nastave.....	44
5.3. Didaktička načela.....	50
6. Načini uključivanja zavičajnih tema u nastavu.....	55
7. Empirijski dio.....	62
7.1. Metodologija.....	62
6.1.2. Zadaci	63
6.1.3. Hipoteze.....	64
6.1.4. Nezavisne i zavisne varijable	65
6.1.4. Uzorak istraživanja.....	66
6.1.5. Mjerni instrumenti.....	69
6.1.6. Način prikupljanja podataka	69
6.1.7. Metode obrade podataka.....	70
6.2. Rezultati i analiza.....	71
6.2.1. Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru.....	71
6.2.2. Korelacija među dimenzijama stava	79
6.2.3. Odnos između pojedinih obilježja učitelja i stavova prema zavičajnome govoru	82
7. Završna razmatranja.....	96
Prilozi	98
Prilog 1. Anketni upitnik za učitelje	98
Prilog 2. Granične vrijednosti χ^2	100
Literatura	101

Sažetak

Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru

U ovome radu opisuje se zavičajni govor Preloga te se istraživanjem govora ispituju razlike između dosadašnjih opisanih karakteristika govora i stanja na terenu među mladom generacijom govornika. Proučava se na koji način imanentna gramatika i zavičajni govor učenika mogu pomoći u razvoju jezičnokomunikacijske kompetencije i lakšem svladavanju standardnoga jezika. Također, iznose se važna didaktička načela kojima bi se učitelji trebali voditi kako bi koristeći različite nastavne metode i socijalne oblike rada učenicima omogućili kvalitetan razvoj u skladu s njihovim osobnim, kulturnim i jezičnim osobitostima. Polazeći od trokomponentne definicije stava, cilj empirijskoga dijela rada bio je istražiti stavove učitelja Osnovne škole Prelog prema zavičajnome govoru u nastavi pomoću kombinacije ankete i skale procjene. U analizi rezultata korišteni su deskriptivni parametri, koeficijent korelacije i hi-kvadrat test kako bi se utvrdio smjer stavova, korelacija među dimenzijama stavova i utjecaj karakteristika učitelja na njihov stav prema zavičajnome govoru. Rezultati pokazuju kako su stavovi učitelja Osnovne škole Prelog pretežito pozitivnoga smjera te da karakteristike učitelja poput spola, radnoga staža, profesionalnoga statusa, nastavnoga područja i govora kojim se služe ne utječu značajno na njihove stavove. Ipak, uočeno je kako učitelji u prevelikoj mjeri ispravljaju učenike te da nisu u potpunosti svjesni pozitivnog utjecaja uključivanja zavičajnoga govora u nastavu.

Ključne riječi: stavovi, metodika, zavičajni govor, jezičnokomunikacijska kompetencija

Abstract

Teachers' attitudes towards regional dialect

The thesis describes the regional dialect of Prelog and it examines the differences between the formerly described speech characteristics and the present situation among the younger speakers of dialect. What is also being explored are the ways in which immanent grammar and students' regional dialect can attribute to the development of plurilingual competence and easier standard language mastering. Moreover, the author presents some important methodological principles teachers should rely on in order to enable students to grow according to their personal, cultural and linguistic characteristics. The aim of the research part, based on a tripartite view by Rosenberg and Hovland, is to examine the attitudes the teachers in Primary school in Prelog have towards their dialect. Descriptive parameters, coefficient correlation and chi-squared test were used to establish whether the teachers' attitudes are positive or negative, correlation in the dimension of the attitudes and the influence of the teachers' characteristics on their attitudes toward the regional dialect. The results, based on a questionnaire and a Likert scale, have shown that teachers' attitudes are in general positive and are not substantially influenced by the characteristics such as gender, work experience, professional status, teaching area and dialect they use. However, it has been noticed that the teachers correct students' errors to a great extent and that they are not fully aware of the positive influence that dialects can have in class.

Key words: attitudes, methodic, regional dialect, plurilingual competence

1. Uvod

Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru interdisciplinarni je diplomski rad pisan kao rad Odsjeka za pedagogiju i Odsjeka za kroatistiku.

Učenici koji žive na području u kojem je zavičajni govor u velikoj mjeri različit od standardnoga jezika, dolaskom u školu nailaze na brojne poteškoće u komunikaciji i svladavanju standardnoga jezika. Standardni je jezik u većoj ili manjoj mjeri strani i neprirodan sustav za većinu učenika. Inzistiranjem učitelja na njegovom nekorisćenju i poštivanju pravila standardnoga jezika od prvih razreda osnovne škole dovodi se do poteškoća i strahova koji se protežu, ne samo kroz daljnje školovanje, nego i kroz cijeli život. Kako učenici tijekom školovanja ne bi stjecali sram od vlastita zavičajnoga govora potrebno je istraživanje ove teme u svrhu osvještavanja ravnopravnosti narječja i standardnoga jezika u vrijednosnom smislu. U ovome radu nastojat će se osvijetliti mogućnosti korištenja imanentne gramatike i zavičajnoga govora u poučavanju standardnoga jezika i poticanju razvoja jezičnih i misaonih sposobnosti učenika. Kako se zbog pretjeranoga ispravljanja i zanemarivanja zavičajnoga idioma, strah od govornoga izražavanja javlja velikim dijelom u tijeku osnovne škole, cilj je istraživanja u ovome radu istražiti smjer stavova učitelja Osnovne škole Prelog prema zavičajnome govoru.

2. Stavovi

Temelj mjerenja društvenih stavova predstavljaju Thurstoneovi radovi iz 1928. i 1931. godine, kao i radovi Bogardusa (1925) i Likerta (1932) (Milas 2004: 10, 11). Stavovi imaju veliku ulogu ne samo u psihologiji već i u drugim područjima, pa tako i pedagogiji. Oni su važan faktor svakodnevnog ljudskog djelovanja prvenstveno zbog povezanosti stava s ponašanjem. Iako se stavovi uče i utječu na ponašanje, ne mogu se s ponašanjem poistovjetiti. Oni odražavaju povoljno ili nepovoljno vrednovanje objekta stava te mogu osobu potaknuti na određeno ponašanje ili ju od njega odvratiti. Kako je škola, uz obitelj, primarno mjesto na kojem pojedinac oblikuje svoju ličnost, važno je kakve će stavove škola izravno i neizravno promicati. Primjerice, pozitivan stav prema predmetu koji učitelj predaje utječe na njegovu kvalitetu poučavanja. Uz znanje, učitelj učenicima prenosi i vrijednosti, uvjerenja, pa i stavove, stoga je uz visoko znanje struke, od iznimnog značaja i to kakav je učitelj kao osoba.

Postoje mnoge definicije stava, a jedna od prvih i povijesno gledano najznačajnija definicija bila je Allportova (1935) prema kojoj je stav iskustveno usvojeno stanje mentalne spremnosti koje usmjeruje i utječe na reakcije pojedinca prema svim objektima i situacijama s kojima je povezan. Jedna od tradicionalnih definicija, kakvu pronalazimo u starijim priručnicima socijalne psihologije, glasi da je stav trajan i dosljedan način mišljenja, osjećanja i ponašanja prema određenim ljudima, pojavama ili objektima. Dio znanstvenika zagovara određenje po kojem je stav „jednodimenzionalni konstrukt utemeljen na vrednovanju različitih pojava i objekata“ (Fazio 1989; Greenwald 1989; Zanna i Rempel 1988; Pratkanis 1989 prema Milas 2004: 11, 12). Na tragu takvoga određenja je i Myers (1993) koji stav opisuje kao „povoljno ili nepovoljno vrednovanje nečega ili nekoga iskazano u nečijim uvjerenjima, osjećajima ili namjeravanom ponašanju“ (Milas 2004: 12). Drugi pak znanstvenici zagovaraju Rosenbergovu trokomponentnu definiciju prema kojoj je stav operacionaliziran kao cjelina sačinjena od kognitivne, emocionalne i ponašajne sastavnice (Pennington 1997 prema Kolak 2004: 77). Iako je takvo definiranje nešto rjeđe od prethodnoga, postoje istraživanja koja provjeravaju upravo takvu strukturiranost stava (Milas 2004: 11). *Kognitivnu sastavnicu* čine vjerovanja i mišljenja, tj. znanje u vezi s nekim objektom stava, a zasniva se na informacijama koje

netko ima te na interpretaciji i razumijevanju tih informacija. Tako pozitivan stav prema upotrebi zavičajnoga govora u nastavi može proizlaziti iz nečije spoznaje o tome kako immanentna gramatika i komparativni pristup u nastavi hrvatskoga jezika pozitivno utječu na svladavanje standardnoga jezika. *Emocionalna sastavnica*, odnosno komponenta stava, naziva se još i afektivna, a odnosi se na evaluaciju (dobro ili loše) objekta stava, odnosno emocionalne reakcije prema njemu. Primjerice, pozitivan stav prema zavičajnome govoru može biti praćen i pozitivnim emocijama prema svemu što je vezano uz njega. *Ponašajna* pak *sastavnica* obuhvaća namjeru ponašanja, odnosno spremnost neke osobe da se ponaša na određeni način, u skladu sa svojim stavovima (Pennington 1997 prema Kolak 2004: 77). Pozitivan stav učitelja prema zavičajnome govoru može se primjerice iskazati i češćim uključivanjem zavičajnih tema u nastavu, dopuštanju učenikova izražavanja zavičajnim idiomom i sl. Ponašanje učitelja uvjetovano je stavovima, no oni su samo jedan od čimbenika koji mogu utjecati na njihovo ponašanje. Tako učiteljev odabir sadržaja, materijala, metoda i oblika može ovisiti i o okolnostima poput dostupnosti materijala, zainteresiranosti učenika ili karakteristikama pojedinoga razreda. Stav se definira i kao stečen i relativno trajan odnos prema ljudima i predmetima s kojima čovjek dolazi u dodir (J. Mihaljević-Djigunović 1998a: 21 prema Alerić i Gazdić-Alerić 2009: 6), no postoje pokazatelji da se stavovi koje pojedinci u nekom trenutku zastupaju „razmjerno lako odbacuju i zamjenjuju novima“ (Converse 1970; Jennings i Niemi 1981). Također su uočene i pojave kolebanja stavova promjenom formulacije pitanja te promjene redoslijeda riječi (Turner i Krauss 1978; Suchman i Presser 1981), kao i niska međusobna konzistentnost bliskih stavova (Milas 2004: 13).

Mjerenje stavova predstavlja poseban problem jer je stav hipotetski konstrukt o mentalnim procesima o kojima se može zaključivati samo indirektno, na temelju onoga što ljudi govore i rade. Stavovi se mjere radi utvrđivanja intenziteta stava ili utvrđivanja promjene stava pri čemu se najčešće koriste skale samoprocjene čija je negativna strana što su podložne pristranim i socijalno poželjnim odgovorima. Likertova skala sastoji se od ponuđenih tvrdnji na koje se može odgovoriti slaganjem ili ne slaganjem. Slaganje s tvrdnjama izražava se na simetričnoj skali s neutralnom srednjom česticom, a skala se može kretati u različitim rasponima (1 – 3, 1 – 5, itd...). Na taj način određuje se smjer stava koji može biti pozitivan ili negativan. Evaluacija objekta moguća je na sve tri

razine stava, a može se pojaviti istodobno na svim ili ni na jednoj razini. U posljednjem je slučaju riječ o neutralnom stavu (Kolak 2004: 77, 78). Stavovi se javljaju prema svim objektima s kojima osoba u svakom trenutku života dolazi u obzir, pa tako i prema standardnome jeziku i zavičajnome govoru koji su svakodnevno prisutni u životima učenika i učitelja, no o stavovima prema materinskome jeziku, ili općenito ovladavanju hrvatskim jezikom, ima vrlo malo radova.

2.1. Stavovi prema jeziku

Prema suvremenoj teoriji učenja, stavovi su temelj na kojemu se gradi motivacija za učenje. Dakle, stav prema sadržajima kojima pojedinac treba ovladati najprije izravno utječe na veću ili manju motivaciju za njihovo ovladavanje, a poslije i na njihovo manje ili više uspješno ovladavanje. Slično ističe i Desforges (2001: 97–98) naglašavajući kako se najbrže i najuspješnije ovladava sadržajima prema kojima je stav pozitivan, osrednje sadržajima prema kojima je stav negativan, a najsporije prema kojima nema jasnoga stava, prema kojima postoji ravnodušnost (Alerić i Gazdić-Alerić 2009: 6). Pozitivan ili negativan stav prema zavičajnome idiomu i hrvatskome standardnom jeziku razvijaju se pod utjecajem članova obitelji i pod utjecajem odgojitelja, učitelja i nastavnika (Mihaljević-Djigunović, Jakominić 2004 prema Alerić i Gazdić-Alerić 2009: 7) te udžbenika, na koje utječu školski propisi poput, npr. nastavnoga plana i programa. Stoga na stavove može utjecati i način kako je pojedinac bio poučavan, odnosno, neizravno, stav koji je prema zavičajnome idiomu i hrvatskome standardnom jeziku imao onaj koji ga je poučavao. Zato je utvrđivanje stava prema zavičajnome idiomu i prema hrvatskome standardnom jeziku iznimno važno upravo među učenicima i učiteljima koji hrvatski standardni jezik, i izravno i neizravno, poučavaju djecu u školi, pa su time najviše uključeni u proces dječjega ovladavanja tim jezikom. Ukoliko je stav budućih poučavatelja (odgojitelja, učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika) prema onome što će poučavati pozitivan, sigurno će pridonijeti i izgrađivanju pozitivnoga stava u onima koje će poučavati (Alerić i Gazdić-Alerić 2009: 7).

Zanimljivo je spomenuti kako se u „Nastavnome planu i programu za osnovnu školu“ zauzimanje za razvoj pozitivnoga stava prema hrvatskome jeziku može uočiti samo nekoliko puta. Najprije u uvodu gdje se ističe kako ostvarivanje svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika uključuje „ovladavanje standardnim jezikom, a pridonosi: razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima“ (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2013: 26). Drugi put u popisu obrazovnih postignuća za V. razred gdje se navodi: „razvijati svijest o važnosti pravilnoga pisanja i govorenja hrvatskim književnim jezikom“ (*isto*, str. 48). Treći se put izravno navodi i zavičajni govor u popisu obrazovnih postignuća za VIII. razred: „razumjeti odnos i ulogu zavičajnoga govora i narječja prema hrvatskome književnom jeziku“ (*isto*, str. 71). Na obrazovanju je najveća uloga kakve će stavove učenici usvajati, stoga učitelji trebaju osvijestiti kako uz znanje činjenica i razvijanje sposobnosti učenici usvajaju uvjerenja, vrijednosti i stavove učitelja koji im predstavljaju uzore, posebice u nižim razredima.

3. Zavičajni govor Preloga

3.1. Definiranje sintagme zavičajni govor

Jezik se definira kao sustav riječi kojima se neki narod sporazumijeva, kao način izražavanja, dok kod određivanja *govora* nalazimo na (lingvističko) značenje u kojem se govor (npr. kajkavski, ekavski, preloški) definira kao „idiom unutar nekog jezika koji se izdvaja i prepoznaje po nekim svojstvima“ (ekavski govor ima *e* u riječima kao *mleko* za razliku od drugih govora: ijekavski *mlijeko*, ikavski *mliko*) ili kao „jezični tip koji se unutar dijalekta/narječja ističe manjim, ali postojanim obilježjima, govor jednog sela, kraja itd.“ Idiom se u lingvističkom smislu definira slično, kao „poseban i prepoznatljiv govor nekog kraja ili pojedinog govornika“ ili kao „riječ ili izraz svojstven nekom narječju, govoru“, dok je idiolekt govor pojedinca, „individualni oblik jezika“. (*Hrvatski jezični portal*, pregled: 25. 10. 2015.) Zavičajni govor može se u manjoj ili većoj mjeri podudarati sa standardnim jezikom, no nijedan zavičajni govor nije u potpunosti jednak standardnome. Standardni (književni) jezik je normirani i kodificirani jezik opće pismenosti, školstva, uprave, kulture, sredstva informiranja i dr. (*Hrvatski jezični portal*, pregled: 25. 10. 2015.).

Govoreći o stupnjevima govornikove jezične pripadnosti, dr. Dragutin Rosandić prihvaća sinonimske nazive materinski i zavičajni jezik ističući da je *materinski* jezik preuzet od predaka bez svjesnog učenja, *mjesni* jezik je jezik mjesta u kome se usvaja materinski jezik, a *zavičajni* jezik je jezik društvene sredine (Rosandić 1993: 13 prema Kunić 1999: 96). Tim određenjima Kunić (1999: 96) dodaje: zavičajni govor je govor djetinjstva, na našem području on je *dijalektalni*. Dijalekt ili narječje podrazumijeva govor širega područja veće jezične zajednice koji se po određenim posebnostima razlikuje od književnoga jezika (Anić 2007: 276). Zavičajnim ili mjesnim govorom učenik se služi u svakodnevnoj situaciji izvan škole, za vrijeme odmora u školi i, što je posebno važno, u pismenom i govornom izražavanju (Kunić 1999: 96).

3.2. Karakteristike govora Preloga

Ovaj rad bavi se zavičajnim govorom Preloga i stavovima učitelja Osnovne škole Prelog prema njemu, stoga ćemo u ovome poglavlju prikazati najbitnije fonološke, morfološke, sintaktičke i leksičke osobine preloškoga govora.

Preloški govor spada u međimurski dijalekt, a počeci znanstvenoga proučavanja međimurskog dijalekta vežu se uz Vatroslava Oblaka (1896.). Pedesetih godina dvadesetoga stoljeća međimurske govore istražuje Pavle Ivić. Najznačajniji suvremeni istraživač međimurskoga dijalekta je Đuro Blažeka koji je zajedno s I. Lajtmanom i D. Jambrovićem pokrenuo časopis „Međimurska revija“. Blažeka objavljuje razne dijalektološke radove, najprije o govoru Donje Dubrave, a zatim cijeloga Međimurja i pomurskih Hrvata. Mijo Lončarić 1996. godine objavljuje knjigu „Kajkavsko narječje“, a sveobuhvatno dijalektološko djelo „Međimurski dijalekt“ Đuro Blažeka objavljuje 2008. godine. Međimurski dijalekt (MD) podijeljen je na tri poddijalekta, donji (DP), srednji (SP) i gornji (GP), od kojih se svaki dijeli na određene skupine i podskupine govora. Termini „donji“, „srednji“ i „gornji“ upućuju na geografski smještaj unutar Međimurske županije, pri čemu se „gornji“ odnosi na goroviti dio, „donji“ na nizinski, a „srednji“ na središnji dio Međimurja. Uz to, potonji je dio smješten oko Čakovca, središta Međimurske županije (Blažeka, 2008: 16).

Govor Preloga predstavnik je preloške skupine, ujedno je i predstavnik donjeg poddijalekta (DP) međimurskoga dijalekta (*isto*: 14), a geografski položaj Preloga prikazan je na Slici 1. U nastavku su navedena obilježja preloškog govora koja su verificirana kod ispitanika mlađe populacije izvornih govornika¹ (Alen Strahija, Nikola Kavran, Antonio Šestan – svi rođeni 1997. godine).



Slika 1. Geografski položaj Preloga na karti Hrvatske

¹ Provedeno terensko istraživanje odvijalo se u veljači 2016. godine. Na temelju spontanog razgovora i ciljanim ispitivanjem provjerene su dosad utvrđene i opisane karakteristike govora Preloga.

3.2.1. Transkripcija znakova korištenih u obradi govora

Popis i značenje nestandardnih glasova korištenih u radu:

ɐ – zatvoreni vokal *e*

◻ – otvoreni vokal *e*

◻ – jako otvoreni vokal *i*

◻ – nazalno *i*

◻ – poluvokalno *i*

ø – zatvoreni vokal *o*

◻ – otvoreni vokal *o*

◻ – otvoreno *u* u nenaglašenoj poziciji, nešto centralizirano *u*

◻ – neslogotvorno *u*

y – prednji vokal u nenaglašenoj poziciji, otvoreno centralizirano *i*

◻ – ravan dvoglasnik od jače izraženog *e* i slabije izraženog *i*

◻ – dvoglasnik od jače izraženog *o* i slabije izraženog *u*

◻ – dvoglasnik od jače izraženog *a* i slabije izraženog *u*

◻ – dvoglasnik od jače izraženog *u* i slabije izraženog *o*

◻ – dvoglasnik od jače izraženog *i* i slabije izraženog ◻

◻, ◻ – kajkavske „srednje“ palatalne afrikate

3.2.2. Fonologija

Akcentuacija. Prema Lončariću (1996: 57) danas u kajkavskome narječju postoje najmanje 22 prozodijska sustava. Po zastupljenosti triju prozodijskih obilježja u pojedinim sustavima – mjesta naglaska (siline), kvantitete i modulacije (opreke po kretanju tona), ta 22 sustava čine pet skupina:

A – s tri prozodijska obilježja (16 tipova)

B – s dva obilježja: mjestom naglaska i kvantitetom (3 tipa)

C – s dva obilježja: kvantitetom i tonom (1 tip)

D – s jednim obilježjem: kvantitetom (1 tip)

E – s jednim obilježjem: mjestom naglaska (1 tip).

Nigdje drugdje na prostoru slavenskih jezika nema tako velikih razlika u akcentuaciji na tako malom prostoru kao što je to u kajkavštini (Lončarić 1996: 58). Međimurski govori, pa samim time i govor Preloga, spadaju u posljednju, E skupinu gdje je fonološki relevantno samo mjesto naglaska. Modulacija i kvantiteta nemaju značaja na razini fonema i riječi već ulogu imaju na razini rečenice, tj. njima se ostvaruje rečenična intonacija (Lončarić 1990.a: 190, prema Blažeka 2008: 17). Tako se duljinom ili kraćinom naglašenoga samoglasnika može izraziti osjećaj ili stav govornika: ironija, srdžba, ljutnja, pozitivni ili negativni stav prema nečemu i sl. Primjerice, u rečenici „*K'aj j□?*“ dulji izgovor naglašenog samoglasnika može izražavati ironiju, srdžbu, suosjećanje ili neki drugi osjećaj ili emociju, dok je kratki izgovor uglavnom neutralan (Blažeka 2008: 17). U nekim se afektivnijim izrazima može od uobičajenog razlikovati i mjesto naglaska: *Betežn'ik□ je t'□šk□ k□p'aty.* (neut.) / *M'ōraš d'obr□ k'opaty k□r'uz□ ka n'aš p'ol p□s'□kel v'un!* (af. – ozbiljno upozorenje) (*isto*: 21). Mjesto naglaska u pojedinom obliku riječi često ima razlikovnu funkciju, tj. njime se ostvaruju različite riječi i njihovi oblici, primjerice *G'ospa* Blažena Djeвица Marija (*V'elka G'ospa*) / *g□sp'□* – „gospođa“, *Sv'eta M'aryja* (top.) / *Mar'ija* Blažena Djeвица Marija.

Naglašen može biti svaki slog bez obzira na položaj u riječi: *pr'in*□*ti* „gurnuti“, *d*□*b'ivaty* „dobivati“, *g*□*r'i* – prez. 3. l. jd. od *g*□*r'ety* „gorjeti“. Većina riječi ima samo jedan naglasak, no neke dulje riječi poput određenih priloga, superlativa i duljih složenica (posebice njemačkog podrijetla) imaju uz osnovni naglasak još jedan, manjega intenziteta što je u našem terenskom istraživanju potvrđeno u primjerima: *n'ajv'ekši* „najveći“, *n'ajgl'asnešy* „najglasniji“, „*n'igd'*□*r* „nikada“, *pr'ekz'utra* „prekosutra“, *pr'ekpr'*□*v*□□ „previše“.

Ukidanje opreke po kvantiteti imalo je posljedice na samoglasnički sustav. Prozodijska obilježja očituju se u kvaliteti samoglasnika pa je opreka po kvantiteti prefonologizirana u kvalitetu samoglasnika te su stoga dobiveni samoglasnički sustavi od 10 do 13 članova (*isto*: 17).

Samoglasnici. U kajkavskom narječju u naglašenoj poziciji postoji 1 monofonški inventar i 6 diftonških inventara, dok u nenaglašenoj poziciji postoje 2 monofonška inventara². U međimurskom je dijalektu (i preloškoj skupini govora) po utjecaju i raširenosti dominantan osnovni monofonški inventar koji se u naglašenoj poziciji sastoji od 10 samoglasnika (*i*, □, *e*, *e*, □, *u*, *o*, *o*, □, *a*) te slogotvornoga □, a u nenaglašenoj poziciji od 4 samoglasnika (*y*, *e*, □, *a*) te slogotvornoga □. Utjecaj ovoga sustava potvrđuje i činjenica da „i govornici iz mjesta koja imaju diftonške samoglasničke sustave³ prilagođavaju vokalizam svojih mjesnih govora tomu monofonškomu sustavu. Najvažniji je razlog tome što je u Čakovcu monofonški samoglasnički sustav, a mnogo stanovnika Međimurja školovanjem ili poslom gravitira prema glavnom središtu“ (Blažeka 2008: 22). Što se tiče nenaglašene pozicije, u govoru Preloga, kao i u većini ostalih govora srednjega i donjega poddijalekta, koristi se inventar od 4 samoglasnika (*y*, *e*, □, *a*) i slogotvornoga □ (*isto*: 33).

Jat (ě) je u većini međimurskih govora u naglašenoj poziciji izjednačen s poluglasom te se dugi jat reflektirao kao jednoglasnik □ (*v'*□*n*□*c*), a kratki jat kao 'e

² Ostali inventari kajkavskoga narječja u naglašenoj poziciji uključuju i dvoglasnike □, □, □, □ i/ili □. Naglašena pozicija: II. inventar: 11 samoglasnika, □, □ i □; III. inventar: 13 samoglasnika, □, □, □, □, □ i □; IV., V., VI i VI inventari skraćene su varijante sustava III (imaju samo neke dvoglasnike). U nenaglašenoj poziciji II. (rjeđi) inventar ima 5 samoglasnika i □. Samoglasnički sustavi koji sadržavaju dvoglasnike pretežito su karakteristika govora Gornjega ili krajnjega Donjeg Međimurja te se u govoru Preloga uopće ne pojavljuju (Blažeka 2008: 22–33).

³ Govornici iz okolice Donje Dubrave, Vratišinca, Svetog Martina na Muri, Lopatinca, Štrigove, Knezovca, Sivice i Macinca.

(*v'ěveryca*). U nenaglašenoj poziciji u govoru Preloga *ě > e* (*st'arešy*) (*isto*: 51, 52). Potvrđeni su i poneki ikavizmi: *t'iraty* „tjerati“, *s'im* „ovamo“. „Je li poluglas *šva* izjednačen s jatom u naglašenoj poziciji ili ne, jedan je od dva temeljna kriterija za podjelu MD na poddijalekte. U DP i SP su izjednačeni što znači da su na mjestu poluglasa zatvoreni *e*-samoglasnici, dok u GP nisu izjednačeni, tj. na mjestu poluglasa su, za razliku od jata, otvoreni *e*-samoglasnici“ (*isto*: 52), a u nenaglašenoj se poziciji, prema dosadašnjim istraživanjima, poluglas u cijelom MD izjednačio s *e*. Neke od najfrekventnijih riječi s refleksom *šva* su: *b'alavec*, *d'ėn*, *d'eska*, *m'egla*, *d'oš□l*, *p'ės*, *s'enjaty*, *t'eknuty*, *bl'at□n* itd. Naše je provedeno terensko istraživanje pokazalo kako kontinuantе ipak nisu uvijek vokali *e*. Primjerice, potvrđeno je kako mlađa generacija koristi riječi *jed'inac*, *š'apnuti*, *t'amno*, što možemo pripisati utjecaju standardnoga jezika s kojim su mlađe generacije u mnogo jačem kontaktu od starijih govornika. Fonemi *o* i *o* refleksi su stražnjega nazala □ iz staroslavenskoga jezika, pri čemu je dugi □ u govoru Preloga dao '*o*', a kratki □ dao je *o* kao u primjerima poput *b'od□m*, *b'od□š*, *g'ošto*, *r'oķa*, *kl'oķa* i sl. Drugi važni kriterij podjele MD na poddijalekte slogotvorno je □ koje se u govoru Preloga izjednačilo s *o* (dugo kao '*o*', a kratko kao '*o*': *s'oñc□*, *s'oza*), iako su na terenu zamijećeni i primjeri izjednačavanja s *u*: *v'uk*, *k'uk* (*isto*: 53, 54). Istraživanjem govora mlađih ispitanika primijećena je dosljednost izjednačavanja s *o* u svim primjerima samo kod jednog ispitanika (*v'oķ*, *k'oķ*), dok je kod drugih ispitanika u ovim primjerima došlo do izjednačavanja s *u*. Uz slogotvorno □ ponekad se kod starijih govornika može javiti fonološka dubleta *er* (*b(e)rl'ond□vaty* „brbljati“) u nenaglašenom položaju koja se ne pojavljuje kod mlađih govornika zbog gubitka arhaičnih jezičnih osobina te prebacivanja sve siline izgovora na naglašene samoglasnike (*isto*: 59), što je potvrđeno i ovim terenskim istraživanjem (□□*l'ėny*). U govoru Preloga, kao i kod većine kajkavskih govora, u I jd. imenica muškog i srednjeg roda ne dolazi do prijeglasa *e->o* (*v'r□om*, *kr'ajom*, *k'onjom*, *m'išom*). U negaciji futura negacija *ne* glasi *na* kao u primjeru *N'a bōm / bodem 'išel f šk'olo*. Na terenu je potvrđeno kako se češće javlja oblik negacije futura bez pomoćnoga glagola pri čemu se nastavak seli na negaciju. U takvom obliku u 3. l. jd. negacija dolazi bez nastavka: *N'am 'išel f šk'olo. / N'a 'išel f šk'olo*. U riječima poput *kr'□j* i *d'□j* dogodila se promjena *aj > □j* do koje dolazi i u imenici *j'□jce*.

Gubljenja samoglasnika dogodila su se uglavnom u nenaglašenoj poziciji i to zbog brzog tempa govora i prethodno spomenutog prebacivanja sve siline izgovora na naglašeni slog. Početno nenaglašeno \square gubi se kod imenica u kosim padežima gdje takvi oblici često prelaze u nominativ jednine: N 'oblok „prozor“, G \square bl'oka/bl'oka > N bl'ok te kod glagola, čak i kada ti glagoli dobiju prefiks: *preb'uty se*, *zast'ajty se*. Na terenu je zamijećeno kako se umjesto glagola *preb'uty* najčešće upotrebljava glagol *prez'uty*. Gubljenje samoglasnika *o* na terenu nije potvrđeno samo u primjerima 'obed, obl'ak i obr'az, dok u ostalim oblicima ispitanici gube *o*: bl'ok „prozor“, b'edovati „objedovati, ručati“, bl' \square čity se „oblačiti se“, b'uti se. U primjerima st'ati se, m'eti, zl'udeti dolazi do gubljenja početnih samoglasnika *u* i *i*, što je potvrđeno i na terenu (dov'ica, n'utry, spr'epovedati, zgub'ity). Gubljenje nenaglašenih samoglasnika (k'ux'na, srd'ina, z' \square jtrek „doručak, zajutrak“, xrm'unyka) u sredini riječi vjerojatno je nastalo zbog utjecaja mađarskoga jezika⁴. Prema Blažeki (2008: 65) završno *e* gubi se u prilogu t \square b'oš „tobože“, no kod mlađe generacije ne nailazimo na upotrebu ove riječi. Također, suprotno Blažekininim potvrdama, našim je istraživanjem utvrđeno kako kod mladih govornika ne dolazi do fakultativnoga gubljenja završnoga naglašenoga *y* u infinitivu glagola m'o \square y i sm'ety u konstrukcijama poput (T'o je n'e m'o \square y j'esty. N'e sm'ety t'ulko j'esty.) Hijat (artikulacijski prekid između dvaju samoglasnika koji slijede jedan za drugim a pripadaju različitim slogovima) izbjegava se pretvaranjem samoglasnika u suglasnik (j' \square fkaty „jaukati“, n' \square mpak „naopako“), kontrakcijom (s' \square ne „saonice“, prez'uty se „preobuti se“) i umetanjem suglasnika (p'av \square n, p' \square vak) (isto: 62–67), iako na terenu nije potvrđeno umetanje suglasnika *v* već se koriste oblici riječi iz standardnoga jezika: p'aun i p'auk.

⁴ U mađarskom je jeziku pravilo da se u višesložnim riječima gubi kratki vokal iza naglašenoga samoglasnika. (Hadrovich 1985: 49 prema Blažeka 2008: 63)

Suglasnici. U kajkavskome narječju postoji 5 suglasničkih inventara te je u govoru Preloga zastupljen prvi suglasnički inventar s najvećim brojem suglasnika kojega sačinjavaju sonanti $\square, j, v, l, \square, r, \tilde{l}, m, n$, (i \acute{n} u rijetkim primjerima⁵) te šumnici $p, b, f, t, d, c, s, z, \square, \square, \tilde{s}, \tilde{z}, k, g, x$ (nema razlikovanja \acute{c} i $\acute{č}$).

U govoru Preloga, kao i u većini kajkavskih govora, ne postoji sibilizacija. U skladu s time, izgovara se *na r'oki, na n'ogi i d'ihaty* „disati“. Fonem v na kraju se riječi i ispred bezvučnih suglasnika mijenja u f (*k'rf, z'□baf* „zabava“) ili se gubi u suglasničkim skupovima vl, vs i $v\acute{n}$ za koje smo dobili potvrde u primjerima: *sl'□□ity* $s\square$ „svlačiti se“, *s'i* „svi“, *s'□* „sve“, *sr'aka, zd'□há < zd'□vna* „davno“). Terenskim je istraživanjem potvrđeno kako i kod mlađih govornika, ispred bezvučnih suglasnika i na kraju govorne cjeline, sustavno dolazi do promjene zvučnog suglasnika u bezvučni parnjak ($b > p, d > t, k > g, z > s, \tilde{z} > \tilde{s}, \square > \square; v > f$: *r'op, smr'at, B'ok, mr'as, n'oš, sm'u□, k'rf*). Glagoli na *-avyty* u infinitivu često imaju oblik na *-ajty*: *napr'ajty, spl'ajty* „isprati“ te se takvi oblici mogu prenijeti i na imperativ i glagolski pridjev radni: *napr'aj, napr'ajl□, napr'ajly*. Našim je istraživanjem utvrđeno kako se fonem x gubi u leksičkom morfemu imenice $\square'er$; u G. mn. pridjevske deklinacije fakultativno se gubi (*n'ega l'epšyx/l'epšy p'ucy*), dok je u ostalim leksičkim i gramatičkim morfemima postojan (*xr'oš□, k'uxhá, r'ex* „orah“, *gr'ax, pred n'ix*). Likvida l dosljedno se čuva kao nastavak kojim se tvori m.r.jd. gl.p.r. (*b'il, št'el*), kao i u ostalim riječima (*k'ot□l, s'□lski*). Fonem l ispred u umekšava se do \square : *p□'u□a, □'uk, □'ukhá*. Fonem d' realizira se kao j : *m'□ja, ž'ējen*. Stari suglasnički skupovi najčešće se mijenjaju pa se može čuti: $stj/skj > \tilde{s}\square$ (*iš□em, š□'□né*), $tj > tj / \square$ (*sk'otjen i sk'o□en*), $zđj/zgđj > \tilde{z}\square$ (*d'ēž□a, m'ož□any*). Polazno r' dalo je $r+j$ u primjerima poput: *ve□'erja, žerj'□fka* „žeravica“, *zav'arjeny* „zavareni“, *zag□v'□rjaty* „zagovarati“, *'orjem* i sl. Protetski samoglasnici najčešće dolaze ispred u i \square (*v'ura, v'ug□rek* „krastavac“, *v□g'ibaty se* „micati se, maknuti se“), *'o* i *'□* (*v'ogel, v'ozel* „čvor“, *v'osky* „uzak“) i \square (*x'rzaty se* „jako se smijati“, *x'rvati se*). Uz to, kao karakteristika Preloškoga govora ističe se i protetsko j ispred o , no ova karakteristika nije potvrđena provedenim terenskim istraživanjem kod mlađih govornika. Umjesto starijih oblika *j'oko, j'ogenj, j'otec*, koriste se: *'oko, 'ogenj, 'otec* (ali mnogo češće *t'ata*). Prijedlog $*v\acute{o}$ ima nekoliko oblika: v ako dolazi ispred

⁵ Sonant \acute{n} javlja se u leksemima koji su posljedica utjecaja standarda (istraživanjem potvrđeni u govoru Preloga): *n'iha□ka*, ali *n'ihaty*. U primjeru *l'ojnski* „lanjski, prošlogodišnji“ došlo je do fonologizacije palatalnog elementa s anticipacijom j .

samoglasnika, zvučnih suglasnika ili suglasnika *j*, *m* i *n* (*v* 'Engleski, *v* *br'avi*, *v* *d'rvima*, *v* *nj'emu*, *v* *z'im*i), *f* ako dolazi ispred bezvučnih suglasnika (*f* *c'irkvi*, *f* □ *'akofcu*, *f* *šk'oli*)⁶ i *vu* ako dolazi ispred *v* ili *f* (*vu f'ermi*, *vu v'as*). Posljednji oblik nije potvrđen na terenu te mlađi govornici koriste oblike *f f'ermi* i *v vas*. Prefiks **və* također ima nekoliko oblika: *v* ako dolazi ispred samoglasnika, zvučnih suglasnika ili suglasnika *j*, *m* i *n* (*vgr'isti*, *vn'uk*), *f* ako dolazi ispred bezvučnih suglasnika (*fkr'asti*, *ftop'iti se*) i *x* ako se nalazi ispred *m* (*xm'irati*, *xm'iti se*). Od opisanih oblika na terenu odstupaju jedino riječi *vž'ivati* i *fč'initi* koje kod mlađe generacije govornika glase *už'ivati* i *napr'ajti*. Blažeka (1999: 280) je zapazio kako značenje prijedloga *s* i *z* u kajkavskome narječju pokriva prijedlog *z* koji ispred bezvučnih suglasnika glasi *s* (*s p'eticama*), ispred *č* – *š* (*š* □ *'akofca*), ispred *ń* – *ž* (*ž n'im*), a ispred *z* glasi *ze* (*ze s'obom*). Ipak, naše je istraživanje pokazalo kako ispred riječi koje počinju fonemima *n* i *ń* dolazi prijedložni oblik *z* (*z n'ogom*, *z n'im*, *z N'emačke*), dok ispitanici ispred riječi koje počinju fonemom *s* i *z* upotrebljavaju *s* i *z* (*s* u položaju ispred početnoga *s*, a *z* ispred početnoga *z*) koji u izgovoru glase kao jedan produženi fonem (*s s'obom*, *z Z'agreba*).

Česte su promjene raznih suglasničkih skupova iz standardnoga jezika: *mr*>*br* (*n*□*brem*), *sk*>*šk* (*škl'isko*), *tm*>*km* (*km'ica*), *zm*>*žm* (□ *'ižma*) i dr. (Blažeka 2008: 67–89). Suglasnici u skupovima ispadaju u primjerima poput: □*r* > □ (□ *'ėz*), *dn*> *n* (*tj'en*, *j'an*, *p'olne*), *kvr*>*kr* (*k'r*□*yty se*), *svl*>*sl* (*sl'*□□*yty*), *tvr*>*tr* (□*et'*□*tek*, *t'*□*dy*) (*isto*: 94–96).

6 U pismenoj komunikaciji mlađi govornici koriste oblike *v c'irkvi*, *v* □ *'akovcu* i *v šk'oli*.

3.2.3. Morfologija

Morfologiju glavnine kajkavskoga narječja karakteriziraju ove osobine:

- a) inovacije u odnosu na praslavensko stanje: gubitak dvojine, smanjenje broja tipova deklinacija, gubitak vokativa, komparativni sufiks *-(e)š-*, gubitak nesloženih preteritalnih vremena, jedan futur;
- b) čuvanje starijih crta: supin, posebni oblici za DLI u množini (Blažeka 2008: 101; Lončarić 1996: 97).

Jedna od bitnih osobina po kojoj se kajkavština odvajava od slovenskoga jezika je nepostojanje dvojine kao gramatičke kategorije (Lončarić 1996: 97). Nema je čak ni u onim međimurskim govorima koji su najbližiji slovenskim dijalektima. Blažeka (2008: 101) je zapazio kako je ostatak dvojine vidljiv u morfemu *-e* u konstrukciji s brojevima 2, 3 i 4 u NA imenica srednjeg roda (prema jat u nastavku NAV dvojine praslavenskih nepalatalnih osnova): npr. 2, 3, 4 *s'□le, m'ēste, k□l'ēne*, no našim istraživanjem oblici za dvojinu nisu potvrđeni. Mlađi govornici u Prelogu koriste oblike 2, 3, 4 *s'□la, m'ēsta, k□lena, t'ēla* „tijela“.

U deklinaciji nema vokativa kao posebnog padeža (umjesto njega koristi se nominativ) pa stoga u deklinaciji postoji samo šest padeža što potvrđuje i terensko istraživanje: V = N (*b'aka, s'estra, 'Ivan*). U instrumentalu sredstva upotrebljava se prijedlog *s* ili *z* (ovisno o suglasniku koji slijedi): *s p'□nkalom, z b'usom*, imenice muškog roda imaju samo kratku množinu (*gl'□sy*), a u deklinaciji imenica muškog roda nema razlike između imenica koje znače živo i onih koje znače neživo (*k'upy kr'uha, d'□j my s'ira*). Blažeka (2008: 103) navodi kako se u G množine m.r., osim nastavka *-y*, rjeđe mogu javiti i nastavci *-□f* i *-ø*, no istraživanjem je potvrđeno kako mlađi govornici više ne koriste ove nastavke, stoga G mn. m.r. A-deklinacije glasi: *k'okoty, k'onjy, gl'□sy*. Imenice koje u N jednine završavaju na samoglasnike *y, a i u, o* i znače mušku osobu u deklinaciji dobivaju morfem *-j-*, na koji se dodaje nastavak (*t'atija, M'arkija*). Većina imenica srednjeg roda u L jd. završava na *-y*, što je u primjerima *v s'□ly, v m'ēsty, v k'□leny, v t'ēly* i primijećeno na terenu (ponekad se fakultativno mogu javiti oblici *v t'ēl□, v s'□lo, v m'ēsto*). U G množine imenica srednjeg i ženskog roda mogu se, prema rezultatima dosadašnjih istraživanja, javiti nastavci *-ø* ili *-y*, no kod ispitanika je primijećen samo nastavak *-y* (*sl'iky, ž'□ny*). Nisu sačuvani ni posebni oblici za D, L i

I mn. imenica ženskog roda *-am, -aj (-aj)* i *amy* (isto: 105), već je kod ispitanika zabilježen sinkretizam *-ama* (*ž'nama, 'igrycama, sv'ina, ašama*).

Glagoli u međimurskim govorima imaju sljedeće kategorije: 1. vid (svršeni i nesvršeni); 2. vrijeme s paradigmama: prezent, perfekt, pluskvamperfekt, futur; 3. način: indikativ, imperativ, kondicional I. i II., optativ; 4. stanje: aktiv, pasiv; 5. broj: jednina množina; 6. lice: tri lica u jd. i mn.; 7. infinitivni oblici: infinitiv, supin, prilog sadašnji, pridjev (radni i trpni), imenica (Lončarić 1996: 107). Smanjila se brojnost glagolskih kategorija u odnosu na praslavensko stanje s obzirom na to da su se izgubili aorist (osim oblika *by* kojim se tvore kondicionali), imperfekt, prilog prošli, pasivni particip prezenta i dvojina (Blažeka 2008: 140). Buduća se radnja izriče prezentom ili paradigmom koja se tvori od svršenoga prezenta pomoćnoga glagola biti i glagolskog pridjeva radnog, a sljedećim se primjerima i na terenskom istraživanju potvrdilo kako u govoru Preloga postoji samo jedan futur: *D'ošel b'm./B'm d'ošel. N'abum/na b'odem/n'am 'išel*. U negaciji *e* iz čestice *ne* prelazi u *a*: *N'am d'ošel. N'am 'išel v šk'olu*. „U većini se kajkavskih govora razlikuju infinitiv i supin. Kajkavština je po tome, kao i slovenski i lužickosrpski jezik, među rijetkim slavenskim idiomima koji su sačuvali supin.“ (Lončarić 1996: 108). U govoru Preloga supin dolazi iza glagola kretanja ili glagola koji podrazumijevaju kretanje te završava na *-t* i *-*: *M'oram 'ity t'o gr'axa; Se p'm v'ozyt na byc'iklyn?*, a našim su istraživanjem potvrđeni i primjeri: *'Idy j'est. X'oj gl'et* „Dodi pogledati“. Glagoli poput „ustati“, „sjesti“, „plakati“ i sl. u govoru Preloga povratni su (*st'aty se, s'sty se, b'e'aty se*). U 3. l. mn. većina glagola ima dulji oblik s morfom *-j* i kraći oblik bez njega, iako je na terenu zabilježeno kako mlađe generacije govornika ne koriste kraće, već samo duže oblike: *kr'dej, l'v'id, vell'id*.

Što se tiče pridjeva, češća je upotreba neodređenoga oblika od određenoga, a za tvorbu komparativa upotrebljavaju se morfemi *-š-* i *-eš-* na koje dolaze morfemi za rod i broj. Primjeri iz našega istraživanja koji potvrđuju upotrebu ovih morfema su: *v'ekšy, š'irša, n'izeša, bl'izešy, kr'jš*. Pridjevi i imenice koje su poimeničenjem nastale od pridjeva te pokazne i posvojne zamjenice u D i L imaju nastavak *-y*: *l'epy ž'ny, v sv'ojy z'ada'y*. Blažeka (2008: 137) je zabilježio kako zamjenički pridjevi u N jednine muškog roda imaju morfem *-f*: *k'akf, n'ikf, on'akf*. Ipak, na terenu su za N jd. m. r. uz njih zabilježeni i oblici *k'akvy, n'ikvy, on'akvy*. Zamjenica *št'o* u govoru Preloga

označava živo, za što se upotrebljava i zamjenica *k'ə*, dok za neživo *kaj* (*Št'ə je t'ə došel k n'am? K'aj tj' Št'ə tj' t'ə r' k' l i k'aj 'o'?*). Pokazne zamjenice *ovaj*, *onaj* i *taj* glase: *'əf*, *ən* i *tə*. Blažeka (2008: 135) navodi kako posvojne zamjenice za 3. l. mn. glase *nj'if* (njihov) te *nj'gvy*, no našim je istraživanjem utvrđeno kako se oblik *nj'if* više ne koristi, ili se koristi vrlo rijetko, a mnogo su češći oblici *nj'ivy* te *nj'ihof/nj'ihovy*.

3.2.4. Sintaksa

Sintaksa kajkavskoga narječja vrlo je slabo istražena i opisana. O njoj se govori već u istraživanju Luke Zime (1887. godine), no u usporedbi s ostala dva narječja, kajkavska sintaksa u njegovu radu bila je najslabije zastupljena. Sustavnoga opisa sintakse govora Preloga (ili barem Međimurja) nema, s obzirom na to da Zima koristi primjere isključivo iz varaždinskoga kraja (Lončarić 1996: 115). Zaključio je kako se kajkavština i čakavština manje razlikuju u sintaksi među sobom, nego od današnje štokavštine. Opisane karakteristike u velikoj se mjeri razlikuju od suvremenoga govora Preloga što je razumljivo iz dva razloga. Prvi je vremenska distanca promatranih govora, a drugi prostorna. Zima je opisivao pretežito govore Turopolja, Bednje, Delnica i Turna, od kojih ni jedan nije prostorno blizak Prelogu, što može objasniti mnogobrojne razlike.

Valja spomenuti kako u govoru Preloga enklitike imaju slobodan položaj u rečenici, tj. mogu doći i ispred naglašene riječi (*Smo d'ošly. S' v'idy. Sy d'obro?*). Blažeka (2008: 280) kao obilježje kajkavskoga narječja i govora Preloga navodi da se oblici s negacijom *n'e* i nenaglašenim prezentom pomoćnog glagola *b'ity* i u neupitnim rečenicama mogu rastaviti tako da negacija dođe iza glagola (*S'am n'ə d'oš' l. St'ə n'ə d'ošly.*), no naše istraživanje pokazuje kako se ovo obilježje u suvremenom govoru Preloga vrlo rijetko može čuti. Kao što to navodi i Lončarić (1996: 117), čestica *li* ne koristi se ni u govoru Preloga, pa upitne rečenice glase: *Sy j'el k'aj?* „Jesi li što jeo?“ *Je doš' l?*. Također navodi kako se pridjev radni u vezi s imenskom riječju na koju se odnosi ponaša jednako kao infinitiv, što potvrđujemo primjerima s terenskoga istraživanja: *K'aj b'š j'el? D'a boš 'iš' l v 'akovec?*. Govor Preloga karakterizira i upotreba etičkog dativa zamjenice *sebe* kao u primjerima: *Za z'jtrek sy p'ojem kr'uxa.*

M'alo sy po'in'm. Također, uobičajena je sintagma *za* + infinitiv: *T'o j n'e b'ilo za j'esty.* „To nije bilo jestivo“, a primjeri poput *D'j my j'esty/p'ity* potvrđuju kako se infinitiv često može koristiti u službi imenice („Daj mi hranu/piće“). Lončarić (1996: 124) navodi da se uz imperative drugih glagola često koristi imperativ glagola *dati* što je potvrđeno u sljedećim primjerima: *D'j my nat'o'y s'oka. D'jte pogl'dnyte kaj d'ela!* Našim je istraživanjem potvrđeno kako se ovakvi oblici najčešće koriste kao molba, umjesto oblika *molim te* („Molim te, natoči mi sok.“ „Molim vas, pogledajte što radi.“), dok se za izricanje naredbe koriste imperativi *x'oj/x'ody, x'ojt/x'odyt: X'ody sy s'ob pospr'aj!* Lončarić objašnjava da se takva upotreba razvila iz samostalnog imperativa glagola *iti* „ići“ (Lončarić 1996: 124): *X'oj s'im.*

3.2.5. Leksik

Lončarić (1996: 136) navodi kako kajkavština, kao slavenski idiom, ima dio općeslavenskoga leksika, vjerojatno oko 1500 leksema, kao i isto toliko leksema koji više ne postoje u svim slavenskim jezicima. U kajkavskom narječju razvile su se i određene specifične leksičke pojave, ali i pojave određene geopolitičkim razlozima zbog kontakta s neslavenskim njemačkim i mađarskim jezikom. Leksik kajkavštine Lončarić (*isto*: 136) dijeli u kategorije prema zastupljenosti (u kajkavštini i drugim idiomima). Kako njegov popis sadrži književne oblike, navest ćemo one koji su tipični samo za kajkavštinu ili kajkavštinu i neki drugi jezik, kao i germanizme i ungarizme koji se još uvijek koriste u govoru mlađe generacije preloških govornika:

- panonizmi: *le'caty se* „trzati se“, *k'st'itke* „krštenje“, *r'as'h* „vile“;
- slavonizmi: *zd'enec, kl'opa*;
- isključivo kajkavski leksemi: tvorenica *p'ezd'c*, tvorbeni sufixi na *-ek* (*J'ožek, M'arek*) i *-ina* (*Štef'ina*);
- germanizmi: *c'opernica, c'oprati* „čarati“, *n'orc, v'ańkuš, v'oserv'ga*;
- ungarizmi: *bet'žen, b'esen, j'z'ro* („tisuća“).

Blažeka (2008: 282) navodi kako kod mjesnih priloga postoji mnoštvo parova suodnosnih priloga mjesta i smjera, što znači da se jedan oblik upotrebljava za kretanje, a drugi za statičnost. Primjeri koji su potvrđeni našim istraživanjem su: *d'imo – d'oma*

(*Idy d'imo. – D'oma t'□ □'ekaj□.*); *n'ut□r – n'utry (H'ody n'ut□r. – N'utry j'□ t'oplo.)*. Ističe i značajan broj priloga karakterističnih za govor Preloga, od kojih su u suvremenom govoru Preloga potvrđeni: *d'e* „gdje“, *fkr'□j* „u stranu“, *naz'oj* „natrag“, *nav'ek* „uvijek“, *v'□* „sada“, *f'ejst* „snažno“, *□'udaj* „puno“, no terenskim smo istraživanjem također zapazili kako se mnogi od priloga koje Blažeka (2008: 283) navodi više uopće ne koriste (ili vrlo rijetko). Takvi su prilozima: *'oj*, *□n'ot*, *d'okl□□*, *f□'asi*, *f'urt*, *podj'eno*, *p'otli*, *pr'edy*, *st'opram*, *v'□to*, *vr'□*, *v'□zda*, *d'uplit*, *h'ajt*, *'iš□□*.

Možemo zaključiti kako se dio karakteristika opisanih u monografijama Đure Blažeka i Mije Lončarića razlikuje od stanja na terenu, barem što se tiče govornika mlađe generacije. Uzrok tomu možemo potražiti u promjenama kroz koje današnje društvo prolazi. Prvenstveno se to odnosi na one tehnološke koje obuhvaćaju svakodnevnu dostupnost interneta što rezultira bržim miješanjem i prožimanjem različitih govora. Drugi uzrok mogla bi biti fizička prisutnost većeg broja različitih govora na uskome području. Prelog je maleni grad koji se ubrzano razvija i na njegovo se područje doseljavaju stanovnici iz različitih područja Međimurja. Tako se djeca susreću s različitim govorima već u vrtiću i srednjoj školi. Još je veći utjecaj Čakovca kao središta županije, gdje učenici (i radnici koji rade u Čakovcu) čuju sve međimurske govore i govore susjednih županija. Uz miješanje različitih lokalnih govora, rezultat tehnološkoga napretka i utjecaja središta je i unošenje karakteristika standarda, jezika s kojim današnji mladi imaju mnogo veći kontakt od govornika njihove dobi prije nekoliko desetljeća.

U nastavku donosimo transkribirani tekst dijela razgovora s jednim od naših ispitanika, Alenom Strahijom (snimano 2016. g.):

– *D'□j my op'išy j'anoga sv'ojega r'adnoga dn'eva ot kak se st'□neš. – Pa st'□nem se k'oly š'est v'ur, hm'ijem s□, z'ob□ op'erem i kaj ve□ tre. Za z'□jtrek sy p'ojem kr'uxa z n'□kšim n'amazom. F šk'olu x'odam z b'usom. Tr'aj□ my 'obi□no do p'ol dve. F □et'□tek my s'am tr'aj□ kr□jš□. P'osl□ p'olne, ak dr'ugy d'en n'išt ne p'išemo, v'e□inom 'igram 'igryc□. – A k'ak by r'□k□l 'ono dok j'□mleš 'opravo s s'□be? – Sl'□□ity s□. – A dok si m'eñaš p'atik□ i p'apu□□? – Prez'uvlem s□. – A preb'uty n□by r'□k□l? – Pa b'i. Ali v'e□ pot v'elim prez'uty. – Idem f šk'olo. Kak by t'o r'□k□l s'uprotno, v neg'acijy? – N'em f šk'olo. – A v b'udu□em vr'emenu? – N'am i'šel f šk'olo. Ili n'a bōm i'šel f šk'olo. Ali 'obi□no v'elim n'am i'šel.*

4. Zavičajni govor u nastavi

4.1. Razlozi uključivanja narječja u nastavu

Uključivanje zavičajnoga govora u odgojno-obrazovni proces ima svoje razloge od samoga početka institucionalnoga obrazovanja do završetka srednjoškolskoga obrazovanja te se mnoge metodičke rasprave zalažu za jasan stav o opravdanosti i nužnosti uključivanja narječja, dijalekta, idiolekta i idioma u obrazovni proces (Turza-Bogdan 2013: 8). Bavljenje ovom temom ima svoj cilj s kulturološkoga gledišta. Podrazumijeva promicanje stava o prihvatanju vlastitoga i ostalih narječja kao i kulture koja ih prati bez obzira na njegove mijene i prognoze o nestajanju unutar tronarječnosti hrvatskoga jezika. Također podrazumijeva prihvatanje standardnoga jezika kao službenoga sredstva komunikacije što je cilj i svrha osnovnoškolskoga bavljenja hrvatskim jezikom nastalog unutar te tronarječnosti. Usvajanje na način da se vlastito narječje ne zaboravi i ne odbaci već da postane sastavni dio ličnosti odgojenoga i obrazovanoga učenika koji će na kraju osnovnoga školovanja biti jezično i komunikacijski kompetentan na vlastitome narječju i na jezičnome standardu. (Turza-Bogdan 2013: 9, 10) Težak je naglasio da narječja zahtijevaju „osebujno mjesto u nastavnim programima, a razloge za unošenje dijalektoloških i dijalektnih sadržaja u nastavni program podijelio je na kulturološke i didaktičke, pa ta dva vida treba uzeti kao osnovicu u programiranju nastave:

- kulturološki, koji proizlazi iz uloge i važnosti narječja u hrvatskoj kulturi
- didaktički, koji proizlazi iz potrebe da se mjesni govor učenika iskoristi za što uspješnije upoznavanje i svladavanje standardnoga jezika“ (Težak 1996: 409).

Neki autori ovim razlozima dodaju i sociolingvističke (Nemeth-Jajić i Prvulović 2012: 291), s obzirom na to da sociolingvistička proučavanja ističu potrebu sagledavanja uloge dijalekta u javnoj komunikaciji i njegova utjecaja na jezičnu kulturu šire publike. Razlog je što su nestandardni varijeteti u pojedinim kontekstima funkcionalno moćniji od standarda, što znači da imaju svoj prestiž, koji je često važniji od uporabe standardnoga jezika (Mićanović 2006: 75, Jutrović 2010: 284 prema Nemeth-Jajić i Prvulović 2012: 291). Jezik također ima naglašenu ulogu u jačanju nacionalnoga i regionalnoga identiteta (Hozjan 1996: 197 prema Nemeth-Jajić i

Prvulović 2012: 291). S obzirom na navedene kulturološke, didaktičke i sociolingvističke razloge, pristup narječjima u osnovnoj školi može se postaviti u odnosu na nekoliko različitih, ali međusobno povezanih vidova:

1. S obzirom na usvajanje jezičnoga standarda (što je u pregledu svih nastavnih planova i programa svrha i cilj jezične osnovnoškolske izobrazbe).
2. S obzirom na osvješćivanje razlike između standardnoga jezika i zavičajnih idioma, ali na način da idiom bude sociološki „priznat“ jezik.
3. S obzirom na upoznavanje hrvatskoga jezika kao jezika s tri narječja.
4. S obzirom na jezično izražavanje na zavičajnome idiomu i standardu što podrazumijeva razvoj jezične i komunikacijske kompetencije.
5. S obzirom na upoznavanje književnih djela na trima narječjima, razvoj literarnih sposobnosti, interesa i kulture (Turza-Bogdan 2013: 31).

Navedeni vidovi mogu se uklopiti u temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika: „Osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2013: 26). Budući da se nastavni predmet Hrvatski jezik (u osnovnoj školi) sastoji od nastavnih područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijska kultura, prisutnost narječja moguća je u svim sastavnicama predmeta koje se u nastavi moraju prožimati i nadopunjavati. Dakle, u pristupu narječjima u nastavi hrvatskih škola polazište mora biti određenje njegove različitosti s obzirom na geografsku pripadnost, tj. zavičajni govor, zavičajne pisce i zavičajnu književnost. Unutarpredmetna korelacija mora se provoditi u svim navedenim sastavnicama, a pritom ostaje osnovni, prethodno navedeni cilj koji uključuje potpuno ovladavanje jezičnim standardom (Turza-Bogdan 2013: 31).

4.2. Pregled bavljenja narječjem

U jezikoslovlju i znanosti o književnosti narječja su proučavana s lingvističkoga, književnos povijesnoga i književnoteorijskoga gledišta. U metodičkome se diskursu narječja u hrvatskim školama proučavaju tek od druge polovice 20. stoljeća (Težak 1964, Rosandić 1974, Pavličević-Franić 2005 prema Turza-Bogdan 2013: 8). Duže vrijeme nije postojao sustavan i osmišljen pristup narječjima u hrvatskim školama, što je bilo uvjetovano političkim i sociološkim, a ne odgojnim i obrazovnim čimbenicima. Naime, kao standard, hrvatski se jezik razvijao od sredine 19. stoljeća, no do danas su prisutne diskusije o njegovoj postojanosti, vezanosti uz srpski te autonomiji hrvatskoga jezika. U takvom kontekstu razvila se opterećenost kodifikacijom, normom i „čistim“ hrvatskim oblicima pri čemu se neštokavskim dijalektima pristupalo kao nepoželjnim zbog jezične standardizacije hrvatskoga (Pavlov 2003: 68). Zasigurno je i to razlog zbog kojega u nas ne postoji sustavno metodičko osmišljavanje, praćenje i vrednovanje toga važnoga segmenta hrvatske kulture (Turza-Bogdan 2013: 8). Evolucija dijalekata za većinu istih prognozira izumiranje, no dijalekti i dalje žive i to ne samo u užoj, obiteljskoj i zavičajnoj upotrebi svojih izvornih govornika nego i u širim prostorima, u književnosti, znanosti i stvaralaštvu te škola to ne smije zanemariti (Težak 1996: 395).

Istraživanja o narječju u obrazovanju aktualna su u mnogim državama jer je teško pronaći državu čiji su govornici jednojezični, no razlikuju se od države do države ovisno o statusu narječja koji je često određen političkim, a ne jezičnim pitanjima. Sva se istraživanja od sedamdesetih godina 20. st. slažu u činjenici da je najvažnije djetetu pokazati uvažavanje njegova jezika, dakle onoga kojim govori kada dolazi u školu (Chesire 2007 prema Turza-Bogdan 2013: 29). U Švicarskoj je K. Harm još u 19. st. preporučio vježbe prevođenja tekstova iz učeničkoga narječja na standard kako bi se standard lakše usvojio. O. Von Greyerz razradio je prijedlog o narječjima kao temeljima za učenje njemačkoga jezika. Sedamdesetih godina 20. st. L. Wittgenstein s učenicima izrađuje „Rječnik za osnovne škole“ u kojemu polazi od zavičajnoga idioma (Težak 1996: 408). Chesire (2007 prema Turza-Bogdan 2013: 28) također ističe primjer Njemačke u kojoj su u novije vrijeme napravljeni i kontrastivni udžbenici za usvajanje standarda pomoću svih osam njemačkih govornih područja te ističe Norvešku kao zemlju u kojoj je istovremena uporaba standarda i narječja u svim društvenim formama,

zatim kreolske zemlje i američka istraživanja. Svima je zajedničko, smatra Chesire, što nije bilo sistematske evaluacije ovakvoga načina poučavanja (Turza-Bogdan 2013: 28). O. Spigarelli, u Italiji, šezdesetih godina 20. st. dokazuje svojim eksperimentom u razredu da djeca koja su se koristila narječjem imaju razvijenije komunikacijske sposobnosti. S druge strane, narječje je zapostavljeno u francuskim, talijanskim i češkim školama (Težak 1996: 408). U hrvatskim školama, prema Težaku, narječju vrlo često, iako službeno neizravno, stavom i nebrigom nije bilo mjesto u školi. Može se kao primjer neizravnog, ali krivog odnosa prema narječjima, navesti poznata rečenica koju navodi Težak, a često se čula u našoj školi od kraja Drugoga svjetskog rata: „Kako to govoriš! Reci to lijepo književnim jezikom!“ (*isto*, 408).

Ipak, metodički radovi znanstvenika koji su se bavili pitanjima narječja u nastavi (S. Težak, T. Peruško, Z. Gudelj-Velaga, K. Visinko), pokazuju da se u Republici Hrvatskoj uvažavao zavičajni idiom učenika te je postojala spoznaja o tome kako valja od njega polaziti u nastavi. „Može se, dakle, govoriti o bogatoj metodičkoj literaturi na tlu Hrvatske koja stručno i znanstveno osvjetljuje zavičajni idiom učenika (v.: S. Težak, 1981., 1988., i 1996., str. 395. –446.; Z. Gudelj-Velaga, 1986., 1988. i 1997.; M. Lončarić, 1980.; Dvojezičnost – individualne in društvene razsežnosti, 1984.; Jezici i kulture u kontaktu, 1989.). Načelo zavičajnosti susrećemo i u ranijim razdobljima, o čemu svjedoči, npr., zabilježena izjava Mate Tenora iz 1911. godine na Učiteljskoj kotarskoj konvenciji u Voloskom: „Djeca ne donose u školu književni jezik, već narječje, koje je osnova na kojoj imamo graditi (T. Peruško, 1961., str. 8.).“ (Visinko 2010: 115 prema Turza-Bogdan 2013: 30).

4.3. Kajkavsko narječje i književnost u Nastavnom planu i programu

U razdoblju jezične kaotičnosti hrvatsko-srpskoga jezika Karadžićeve i Daničićeve struje, tj. od početka 20. st. kajkavsko i čakavsko narječje nije naišlo na dobrodošlicu školskoga sustava što pokazuje i analiza nastavnih planova i programa kroz povijesni presjek (Turza-Bogdan 2011: 27, 28). Može se primijetiti kako se veća važnost pridaje narječjima hrvatskoga jezika u posljednjih dvadesetak godina, no iz programskih odrednica teško je utvrditi razinu usvajanja znanja, unutarpredmetnu povezanost s ostalim područjima tijekom osnovnoškolskog školovanja ili komparativni pristup u odnosu na jezični standard (Nastavni plan i program 2006 prema Turza-Bogdan 2008: 186). Na temelju Eksperimentalnog nastavnog plana i programa rađenog prema elementima Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) po kojem se radilo 2005/2006. godine u 49 škola, 2006. godine izlazi Nastavni plan i program za osnovnu školu. Isti je lektoriran sedam godina kasnije i ponovno objavljen 22. kolovoza 2013. Prva programska odrednica u njemu vezana uz hrvatska narječja javlja se u četvrtom razredu: „10. Književni jezik i zavičajni govor” (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2013: 42). Na popisu lektire nema ni jednog djela na kajkavskom narječju. Zavičajna tematika ulazi kao obrazovno postignuće u područje *Medijske kulture* vezano uz tematiku dokumentarnih filmova (*isto*: 45). U petom se razredu u nastavnom području *Jezik* proširuju i produbljuju saznanja o narječjima u kontekstu književnoga jezika te se obrađuje pojam dvojezičnosti: „14. Hrvatski jezik – prošlost i sadašnjost” i „15. Hrvatski jezik i dvojezičnost“ (*isto*: 48). Među *Izbornim sadržajima* koji su u ovome planu navedeni posebno za svaki od petog do osmog razreda nalaze se sljedeće natuknice: „Pripovijedanje zanimljivoga događaja jezikom moje bake i jezikom moje generacije, Lirske pjesme na zavičajnome narječju, Pejzaž u djelima zavičajnih pisaca” (*isto*: 52). Popis lektire ne sadrži djela pisana narječjima. U šestom razredu u nastavnom području *Književnost* nalazi se odrednica: „8. Dijalektalno pjesništvo” (*isto*: 58), dok se u *Izbornim sadržajima* navodi: „Izražajno čitanje dijalektalnih tekstova (zavičajni idiom), Anegdote i vicevi na zavičajnome narječju, Dramski tekstovi zavičajnih pučkih pisaca, Zavičajne narodne poslovice i poruke u njima” (*isto*: 59–60). Popis lektire ponovno ne sadrži djela pisana narječjima. U sedmom razredu u nastavnom području *Jezično izražavanje i stvaranje* u programskoj odrednici *Odnosi među riječima* među obrazovnim postignućima nalazi se kao jedna od natuknica:

„prevoditi zavičajne sinonime na standardni jezik” (*isto*: 64). U Izbornim sadržajima postoji natuknica „Zavičajne legende“. Na popisu lektire u sedmom razredu nalazi se roman H. Hitreca Smogovci koji u sebi sadrži kajkavski zagrebački govor (*isto*: 68). Na popisu filmova također se nalazi TV-serija Smogovci i film K. Golika „Tko pjeva, zlo ne misli“ (*isto*: 69). U osmom razredu u nastavnom području *Jezik* nalaze se sljedeće odrednice koje u sebi uključuju i narječje: „2. Podrijetlo riječi...; 4. Frazemi...; 12. Osnovna obilježja hrvatskih narječja...; 13. Zavičajni govor i narječje prema književnome jeziku” (*isto*: 69–71). U području *Jezično izražavanje* u odrednici *Razgovorni stil* uvodi se pojam dijalektizmi te se traži njihovo „zamjećivanje, izdvajanje i zamjenjivanje” (*isto*: 71). U odrednici „12. Slušanje i čitanje, govorenje i pisanje dijalektnih tekstova” ponovo se spominje odnos zavičajnog, materinskog i manjinskog jezika te zamjećivanje razlika među njima kao i slušanje, čitanje i razumijevanje zavičajnih književnih djela te govorenje i pisanje zavičajnim idiomom (*isto*: 72). Među izbornim su sadržajima neke ponuđene teme vezane uz narječja: „Štokavsko, kajkavsko i čakavsko narječje“; „Proučavanje govora materinskoga narječja i dijalekta“; „Stari pisci hrvatski prema načelu zavičajnosti“; „Slika učeničkog zavičaja u djelima putopisaca, npr. Matka Peića“ itd. (*isto*: 75). Ovaj je nastavni plan i program ponudio veći opseg natuknica o narječju i njihovo pomnije objašnjavanje od prethodnih planova i programa, dok se većina književne produkcije na zavičajnome govoru nalazi u osmom razredu (Turza-Bogdan 2011: 8).

4.4. Utjecaj mjesnih idioma na ovladavanje standardom

Ovladavanje standardnojezičnom normom pojedincu omogućuje stjecanje jezične kompetencije zahvaljujući kojoj može uspješno komunicirati na širem prostoru (u široj jezičnoj zajednici, s većim brojem ljudi) i u vezi s velikim brojem tema, ali i upoznavanje s vrijednostima koje su u toj zajednici poželjne i nepoželjne (Alerić i Gazdić-Alerić 2009: 1). Zavičajni govor može bitno utjecati na usvajanje standardnoga jezika te među pojedincima postoje razlike koje mogu pridonijeti njihovoj uspješnijem ili manje uspješnom ovladavanju standardnim jezikom. Koncentriramo li se na zavičajni idiom i stavove prema zavičajnom i standardom jeziku, pojedince je moguće podijeliti s obzirom na tri kriterija.

I. kriterij – utjecaj zavičajnih (mjesnih) idioma

- a) oni čiji se zavičajni idiomi (imanentna gramatika, poznato) u većoj mjeri podudaraju sa standardnim jezikom (normativna gramatika)
- b) oni čiji se zavičajni idiomi u manjoj mjeri podudaraju sa standardnim jezikom

II. kriterij – stav prema zavičajnim idiomima

- a) oni čiji je stav prema zavičajnim idiomima u većoj mjeri pozitivan
- b) oni čiji je stav prema zavičajnim idiomima u manjoj mjeri pozitivan

III. kriterij – stav prema hrvatskome standardom jezik

- a) oni čiji je stav prema hrvatskome standardnom jeziku u većoj mjeri pozitivan
- b) oni čiji je stav prema hrvatskome standardnom jeziku u manjoj mjeri pozitivan (*isto: 7*)

Pojedinci čiji se zavičajni idiomi u većoj mjeri podudaraju s hrvatskim standardnim jezikom njime mogu ovladati s više uspjeha. Ali da bi ta mogućnost bila ostvarena, pojedinac treba biti svjestan postojanja hrvatskoga standardnoga jezika, razlika između svoga zavičajnog idioma i hrvatskoga standardnoga jezika te imati pozitivan stav prema zavičajnome idiomu i prema hrvatskome standardnom jeziku, uključujući i ovladanost njime. U suprotnome, čak i pojedincima između čijih su zavičajnih idioma i hrvatskoga standardnoga jezika razlike vrlo male ipak može biti vrlo

otežano ovladavanje dijelom standarda koji je različit od njihova zavičajnoga govora (*isto*: 8).

4.5. Ispravljanje odstupanja od standardnojezične norme

Institucionalizirani odgoj i obrazovanje pretpostavlja upotrebu standardnoga jezičnog idioma te se već na početku školovanja od učenika očekuje da budu govornici i slušatelji standardnoga jezika iako se djeca do polaska u školu pretežno služe materinskim (zavičajnim) idiomom. Zanemarivanje postojećega dječjeg komunikacijskoga iskustva uzrok je mnogobrojnih problema tijekom školovanja kao što su primjerice svakodnevni nesporazumi (nerazumijevanje) između sudionika nastavne komunikacije, „standardni“ govorni iskazi školske djece zasićeni su obiljem različitih pogrešaka, kao i zavičajni govorni dječji iskazi koji su zasićeni obiljem pogrešaka (Puljak 2011: 295). Pogreške se dakle javljaju i u izražavanju standardom i zavičajnim govorom, a možemo ih razvrstati u sljedeće kategorije:

1. pogreške uzrokovane nepodudarnošću (strukturnom različitošću) misli i govora pri čemu je pisani izraz sličniji govornome;
2. pogreške unutarjezičnoga povezivanja (nemogućnost usklađivanja misaonog sadržaja s prikladnim jezičnim sredstvima);
3. pogreške kojima je uzrok dvojezičnost (međudjelovanje zavičajnoga i standardnoga idioma) (Puljak 2011: 295, 296).

Učenici čiji se zavičajni idiom u većoj mjeri razlikuje od hrvatskoga standardnog jezika teže ovladavaju standardom od učenika čiji se idiom u većoj mjeri podudara sa standardom (Alerić i Gazdić-Alerić 2009: 7). Ipak, kod obje se skupine učenika čestim govorenjem i pisanjem stječu određene govorne i pismene navike. Ukoliko se stečene jezične navike razlikuju od norme standardnoga jezika, u školi se proglašavaju pogreškama. Kako bi se navedene pogreške uklonile, u teoriji je vrlo razvijena metodika usmenih i pismenih vježbi. Jednom usvojena navika teško se mijenja, tako da učenik mora uložiti stanovite napore kako bi prestao upotrebljavati elemente zavičajnoga govora pri korištenju standarda. U nastavi hrvatskoga jezika vježbe se provode

nedovoljno, nesustavno i nepoticažno i one nisu dovoljne kako bi učenik uklonio svoje greške (Težak 1996: 74). S obzirom na to da učenik često nije svjestan u čemu griješi, važno je učiteljevo ispravljanje učenika, odnosno upućivanje na pogreške. Ipak, potrebno je procijeniti u kojim je slučajevima i u kojem trenutku ispravljanje potrebno kako bi se spriječio neželjeni efekt razvijanja straha od upotrebe standarda.

U metodikama nailazimo na nekoliko oblika ispravljanja. Jedno je od njih povremeno ispravljanje pojedinačnih pogrešaka. Ako učenik pri obrađivanju i vježbanju određenoga gradiva napravi pogrešku iz obrađivane domene, potrebno ga je odmah, bez zaustavljanja ispraviti. Ipak, ako je težište nastave na nekoj drugoj temi koja nije u izravnoj vezi s počinjenom pogreškom, učitelj mora paziti da ispravljanjem pogrešaka učenicima ne odvрати pozornost s teme koju obrađuju ili problema koji rješavaju. Redoviti pregled bilježnice i ispravak grešaka u njoj još je jedan od oblika ispravljanja. Kako bi se izbjeglo utvrđivanje greške koja se ponavlja duže vrijeme, učitelj treba redovito prepoznavati učenikove greške koje nalazi u bilježnici ili drugim vrstama pismenih uradaka i upozoravati na njih. Treći oblik ispravljanja odnosi se isključivo na nastavu pismenoga i usmenoga izražavanja te obuhvaća posebne vježbe čitanja, govorenja i pisanja, a mogu biti usmjerene na ispravljanje stilskih (nefunkcionalna upotreba dijalektizama, žargonizama, glagolskih oblika, padeža i sl.), pravogovornih (artikulacija, akcentuacija, intonacija), pravopisnih (sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi, veliko početno slovo, pravopisni znakovi i sl.) i gramatičkih grešaka (fonološke, morfološke, sintaktičke). Za navedene vježbe, osim radnih listića, vježbenica i sl., mogu se koristiti i izvori poput usmenih i pismenih tekstova s televizije, radija, novina i dr. (*isto*: 76, 77).

Učitelj svojim ispravljanjem kod učenika ne bi trebao stvarati svijest da je jezični znak koji upotrijebi sam po sebi pogreška. Određeni naglasak ili leksem u učenikovu zavičajnu govoru nije pogreška, već to postaje unošenjem u govorenje ili pisanje standardnim jezikom. Zbog toga učitelj ne smije isticati da je element učenikova zavičajnoga govora greška, jer bi na taj način učenika neizravno uvjeravao da je njegov zavičajni govor pogrešan, negramatičan, iako svaki mjesni govor ima svoj potpuni gramatički sustav (*isto*: 76). Također valja istaknuti kako nije svako unošenje zavičajnih jezičnih elemenata u standardni jezik pogreška. Ono također može imati umjetničku

vrijednost. Pretjerana briga za formalnom jezičnom čistoćom govornika ili pisca može odvratiti od misli, od bitnoga, pa i od istine. Isto se može reći i za učenikovo komuniciranje s učiteljem, pedagogom, psihologom ili bilo kojim drugim odgojno-obrazovnim radnikom. Za učenika je važna iskrena komunikacija i pri uspostavljanju prisnog i prijateljskog odnosa, a posebice pri rješavanju problema osobne prirode, stoga učitelj ne bi trebao učenika ispravljati ako se pri izražavanju osjećaja koristi elementima zavičajnoga govora. Jezična pogreška u takvim slučajevima ne mora uvijek biti plod neznanja i neuvježbanosti, već znak prirodnosti, iskrenosti, nenamještenosti ili temperamentne obuzetosti idejom i problemom. Naravno, ako je izuzetak i ne postane pravilo (*isto*: 77).

Tradicionalno, i u skladu s intencijom „čišćenja“ hrvatskoga jezika u korist normiranja, učitelji su redovito upućivali učenike na „pogreške“ i često davali odgovore na pitanja poput „kako se to kaže pravilno hrvatski (književno)?“ (Pavlov 2003: 68). U skandinavskim zemljama situacija je odavno potpuno drugačija. U Švedskoj i Norveškoj nastavnicima je zabranjeno ispravljati učenike u školama i dopušteno je korištenje svih jezičnih varijanata, a Norveška ima čak dva standardna jezika (Trudgill 1995 prema Pavlov 2003: 72). U posljednjih se dvadesetak godina i u Hrvatskoj ukazuje na važnost poštivanja djetetova govornog osjećaja pri ranom učenju jezika kao i to da je njegov zavičajni govor potrebno iskoristiti kao poticaj, a ne pogrešku. Na taj način „uspjet ćemo na kraju institucionalne jezične izobrazbe ostvariti primarnu svrhu učenja hrvatskoga jezika u sustavu okomite dvojezičnosti: komunikacijsku kompetenciju u oba jezična podsustava, odnosno doseg vertikalno bilingvalne normativne razine“ (Pavličević-Franić 2005: 71).

4.6. Jezičnokomunikacijska kompetencija i okomita dvojezičnost

4.6.1. Jezični razvoj i komunikacijska kompetencija

Jezični je razvoj djeteta uvijek povezan s njegovim općim psihičkim razvojem. S obzirom na periodizaciju glavnih razvojnih razdoblja (Andrilović i Čudina-Obradović 1994: 215) u središtu je našega interesa školska dob koja traje od kraja 6. do kraja 12. godine života i početak prvih godina mladenaštva (adolescencije) koje traju od 12. godine života do 20. godine života. Teorija osobnosti E. Eriksona daje prikaz razdoblja – stadija u kojima osoba rješava određene razvojne zadatke, tzv. krize. Za razdoblje od šeste godine do puberteta kao razvojni zadatak navodi psihosocijalnu krizu, krizu produktivnosti ili inferiornosti, a kao važne socijalne odnose navodi školu i susjedstvo. Povoljan je rezultat razvoja kompetencija te dobi u intelektualnim, socijalnim i tjelesnim vještinama. U sljedećoj fazi adolescencije kao psihosocijalnu krizu navodi krizu identiteta ili konfuzije identiteta. Važni su u tome razdoblju socijalni odnosi, oni između vršnjaka kao modela, a povoljan rezultat razvoja bit će cjelovita i jasna samospoznaja (*isto*, 211). Jezični razvoj i komunikacijska kompetencija također su jedan od značajnih faktora u stjecanju osobnosti u ovim važnim razdobljima formiranja ličnosti. U tome ima vrlo važnu ulogu škola kao odgojna i obrazovna ustanova (Turza-Bogdan 2013: 27). Standardni jezik i gramatiku potrebno je poučavati komunikacijom, poticanjem i usvajanjem konkretnih jezičnih djelatnosti – govorenje, slušanje, čitanje i pisanje (Pavličević-Franić 2005 prema Turza-Bogdan 2008: 192) poštujući načelo „od konkretnog prema apstraktnom“. Takav pristup proizlazi iz razvojnih stupnjeva Piagetove teorije kognitivnog razvoja djeteta prema kojima dijete u prvom razredu još uvijek može imati osobine predoperacijskog razdoblja (od 2 do 7 godina) i stupnja konkretnih operacija (od 7 do 11 godina) (Vizek-Vidović i dr. 2003 prema Turza-Bogdan 2008: 192). S obzirom na to da je dijete u fazi konkretnih operacija, potrebno mu je zadavati zadatke i probleme s poznatim predmetima koje može konkretno predočiti. Metajezični pojmovi poput rečenice, interpunkcije, upitne i usklične intonacije djetetu nisu konkretni bez odgovarajućeg primjera, stoga se za nastavu jezika u početnim razrednima predlaže korištenje usmenih književnih dramskih oblika, dječjih igara s pjevanjem i sl. uz pretpostavku da dijete poznaje jezik teksta i sintaktičke strukture rečenice (Turza-Bogdan 2008: 193). Od petoga razreda nadalje nastava jezika

postupno se usmjerava na kognitivno učenje, jezične se strukture osvježuju te se uvodi metajezik (Bilić-Štefan 2008: 233).

Kod učenika koji se sa standardnim jezikom prvi put susreću u školi, od velike je važnosti materinski (zavičajni) govor koji služi kao posrednik u nastavnoj komunikaciji prije nego što učenik ovlada jezičnim sredstvima hrvatskoga standardnoga jezika (Pavličević i Kovačević prema Puljak 2011: 294). Slobodna i nesputana upotreba zavičajnoga idioma pridonosi razvoju intelektualnih i jezičnokomunikacijskih sposobnosti koje će u konačnici rezultirati boljom ovladanošću hrvatskim standardnim jezikom (Puljak 2011: 294). Jezično se kompetentnim govornikom ne postaje samo znanjem o jeziku nego i znanjem o načinima upotrebe jezika, prema tome jezična se kompetencija stječe (Granić 2002: 79 prema Turza-Bogdan 2013). Za Chomskoga jezična kompetencija psihološki je problem i definirana je kao implicitno znanje gramatike koju posjeduje izvorni govornik nekoga jezika. D. Hymes proširuje taj pojam i na pojave izvan gramatike navodeći pravila uporabe jezika u vidu komponenata komunikacije, a to su različita uljudbena pravila i klišeji u govoru (*isto*: 82 prema Turza-Bogdan 2013: 28). Svrha je jezične komunikacije jezično kompetentnog govornika prenošenje misaonog sadržaja (poruke) odgovarajućim jezičnim sredstvima. Spontani (podsvjesni) izbor jezičnoga sredstva riječ je koju je govornik prvu naučio za označavanje određenoga pojma. U drugom koraku (na svjesnoj razini) ta se riječ zamjenjuje jezičnom jedinicom koja pripada ciljanom jezičnom kodu. Jezični razvoj ima svoj prirodni slijed pa je djetetu često ometena jezična komunikacija, odnosno, pri govoru se javljaju pogreške zbog neprestanog simultanog prevođenja, tj. zamjenjivanja jezičnih sredstava prije no što je oblikovan cjelovit iskaz (Puljak 2011: 294). Taj proces dodatno je otežan time što djeca u predškolskom i ranom školskom razdoblju ubrzano uče rječnik obaju idioma kojima se služe - standardnoga i zavičajnoga. Ako određeni pojam s kojim se prvi put susretnu nauče označiti riječju zavičajnoga govora, ta je riječ kao primarna oznaka za taj pojam pohranjena u njihovom pamćenju i upotrebljavat će je kada god se nađu u prigodi da pojam opet moraju označiti, nevažno koji idiom u tom trenutku koriste. Ako upotrijebljena riječ zadovoljava djetetove komunikacijske potrebe (sugovornik ga razumije), nije prisiljen tražiti drugu leksičku jedinicu za označavanje istoga pojma. No, ako ga sugovornik ne razumije, dijete će morati naučiti novi leksem

te će od tada znati da se oznaka koja funkcionira u zavičajnome govoru razlikuje od one koja funkcionira u standardnomu jeziku (*isto*: 296–298).

4.6.2. Okomita dvojezičnost

Kada govorimo o narječjima, određujemo ih s obzirom na jedan od tipova dvojezičnosti. Dok je vodoravna višejezičnost (horizontalni bilingvizam) odnos stranoga jezika u kontaktu s hrvatskim jezikom, okomita višejezičnost (vertikalni bilingvizam) podrazumijeva odnos dijalektalnih idioma i jezičnoga standarda (Turza-Bogdan 2008: 189). *Okomita dvojezičnost* može se definirati i „kao odnos različitih dijalektalnih idioma i standardnoga jezika unutar istoga materinskoga jezika“ (Pavličević-Franić 2005: 63). Vrlo se rijetko susreće komunikacija u kojoj sudionici imaju isti jezični kod. Sugovornici se koriste različitim idiomima koji pripadaju narječjima, sociolektima, žargonima i ti su jezični elementi dio osobina govornika. Govornici su u komunikaciji uvijek višejezični (Turza-Bogdan 2013: 29). Dijete rane školske dobi ima razvijen individualni (organski, materinski, zavičajni) idiom koji je usvojio kod kuće. To je određena razina usvojenosti jezika kojim je dijete progovorilo (L1). Dijete istovremeno počinje usvajati norme standardnoga jezika (L2). To je određena razina službenoga jezika s kojom se susreće u odgojno-obrazovnim institucijama koje polazi. U institucijama upoznaje i supstandardne podsustave hrvatskoga jezika, narječja i žargon (L3, L4...), koji su uvjetovani kontaktima s drugom djecom u skupini ili razredu (*isto*: 64). Kod djece je potrebno razvijati svijest o vlastitoj dvojezičnosti već od prvoga dana školovanja te im stvarati naviku da svakodnevno uspoređuju i zamjećuju sličnosti i razlike među zavičajnim i standardnim idiomom (Puljak 2011: 300).

Istraživanje o *okomitoj dvojezičnosti* u ranoj dobi provodilo se u zagrebačkim vrtićima i školama od 1991. do 2000. godine. Pokazalo je da se dvojezičnost vremenom pretvara u višejezičnost, a zagrebačka kajkavština pretvara se pod utjecajem štokavskih i standardnojezičnih osobina u zagrebačku štokavštinu (Pavličević-Franić 2005: 65). Prema D. Pavličević-Franić, kod predškolaca se prijenos jezičnih elemenata iz L1 (kajkavski idiom) realizira samo na fonetsko-fonološkoj razini, dok se elementi drugih

sustava (L2, L3) na gramatičkoj i leksičkoj razini više osjećaju i u starijoj dobi. Istraživanje je pokazalo da zagrebačka gradska kajkavština polako gubi ulogu dominantnoga jezičnoga idioma. D. Pavličević-Franić postavlja pitanje kako u uvjetima višejezičnosti „utvrditi i izraditi zajedničku osnovicu koja bi bila temeljem usvajanja hrvatskoga standardnoga jezika u mlađim razredima osnovne škole? Posebice ako se uzme u obzir činjenica da tipičnim zagrebačkim idiomom danas govori isti broj djece (50,2 %) kao i kojim drugim narječnim podsustavom (49,8 %)“ (isto: 69). Autorica se slaže sa stavovima J. Granić da bi budući „*bidijalektalni nastavni programi* djeci omogućili učenje standarda u školi (kao i dosad, ali na drugi način), pri čemu bi ih škola istovremeno „smjela“ ohrabrivati u upotrebi organskog idioma (vernakulara) ne samo kod kuće nego i u školi, u okviru nastavnoga programa“ (Granić 2002: 83 prema Turza-Bogdan 2013: 30). U okviru međunarodnoga TEMPUS projekta u Hrvatskoj su se okupili znanstvenici, teoretičari i praktičari, a prilozi iz teorijskoga promišljanja i praktičnih mogućnosti usvajanja jezika u višejezičnoj sredini objavljeni su u knjigama „Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I i II“ (ur. Kovačević i Pavličević-Franić 2002, 2003). Odnosom, ulogom i mjestom narječja u hrvatskome obrazovnom sustavu u odnosu na standard bavile su se također M. Benjak i V. Požgaj-Hadžić (2005). Kao rezultat dugogodišnjega proučavanja okomite višejezičnosti nastao je i mali hrvatski zavičajni rječnik s igrama i zadacima „Zaviri“ (Jelaska i Kovačević 2003 prema Turza-Bogdan 2013: 31).

U proučavanjima narječja unutar nastave, posebice hrvatskoga jezika, često se ističe *načelo zavičajnosti*. Ono polazi od zahtjeva da se u nastavi književnoga jezika iskoristi učenička imanentna gramatika, što najčešće znači – gramatički sustav zavičajnoga narječja koji se više ili manje ne podudara sa sustavom književnoga jezika. Načelo zavičajnosti potiče učitelja da za vježbe usmenog i pismenog izražavanja pronalazi teme u najbližoj okolini, u zavičajnoj kulturi, u problematici učenikova kraja (Težak 1996: 97). Težak razlikuje imanentnu (intuitivnu), didaktičku (školsku) i znanstvenu (analitičku) gramatiku ili slovnice, od kojih u nastavi prednost ima didaktička gramatika. Također naglašava kako didaktička gramatika neće uspješno ostvarivati svrhu učenja jezika ako ne bude čvrsto povezana i s imanentnom i sa znanstvenom gramatikom te je s toga u nastavi jezika potrebno iskoristiti i *razlikovnu gramatiku* (isto: 48). Imanentnu gramatiku metodičari pa i jezikoslovci, običavaju zvati

jezičnim ili gramatičkim osjećajem koji je stečen u obiteljskom, zavičajnom krugu. U početnoj nastavi, ali i u svakoj nastavnoj situaciji gdje je poticajno i korisno za ostvarivanje nastavne zadaće, poželjno je dopustiti učeniku da se slobodno izrazi idiomom koji najbolje poznaje i koji mu omogućuje da najtočnije izrazi svoju misao ili osjećaj (Težak 1996: 98). I Đ. Blažeka u svome radu „Učenje književnoga jezika pomoću uspoređivanja s mjesnim govorom“ osvrće se na bogate mogućnosti korištenja kajkavskih govora u nastavi književnoga jezika. Također ističe kako se jezične kategorije mnogo lakše usvajaju komparativnom metodom pa je stoga šteta ne iskoristiti jezični bilingvizam učenika iz kajkavskih krajeva. Strani se jezici uče na način da se uspoređuju kategorije iz materinjeg jezika s kategorijama jezika kojeg učimo i polako se usvajaju kategorije kojih u materinjem jeziku nema. Tako bi i svako sustavno učenje književnoga jezika trebalo krenuti od mjesnoga govora koji je zapravo učenikov materinji jezik (Blažeka, 1999: 22). Kontrastivna analiza pokazala se veoma uspješnom u učenju stranih jezika, a to vrijedi i za učenje književnoga jezika koji je učenicima u nekim krajevima dalek gotovo kao srodni strani jezik. Učitelj stoga mora poznavati učeničku imanentnu gramatiku, a kako bi komunikacija i podučavanje bilo lakše, svaka bi škola morala imati metodički koncipiranu školsku razlikovnu gramatiku i školski razlikovni rječnik (Težak, 1996: 98). Blažeka (1999: 22) ističe kako je najdragocjeniji rezultat koji bismo morali postići to da nesvjesno znanje mjesnog govora postane svjesnim, a to znači da učenik točno zna koje kategorije spadaju u njegov mjesni govor, a koje u književni jezik. Navodi primjer koji se često može vidjeti (čuti) u službenim situacijama gdje netko nastoji govoriti književnim jezikom, a nesvjesno koristi temeljne elemente sustava svojega mjesnoga govora. Ističe da su upravo zato mnogi stručnjaci skeptični prema svrhovitosti sustavnog učenja dijalektalnih govora zbog straha da bi došlo do još veće konfuzije. Autor izražava upravo suprotan stav: „Takvi nespretni govornici književnoga jezika posljedica su zanemarivanja njihovih mjesnih govora u nastavi hrvatskoga jezika.“ (Blažeka 1999: 22). Kontrastivnim pristupom djeci se omogućava stjecanje jezičnokomunikacijskoga iskustva i osvješćivanje razlika između zavičajnoga i standardnoga jezika što u konačnici ima pozitivne posljedice za pojedinca, tj. ubrzava se jezični razvoj i smanjuju pogreške u dječjem govornom i pisanom iskazu, ali i za jezičnu zajednicu – kontrastivni pristup smanjit će jezično međudjelovanje i „kvarenje“ zavičajnoga i standardnoga idioma (Puljak 2011: 302).

4.7. Književna recepcija i stvaralaštvo na zavičajnom govoru

Književna komunikacija podrazumijeva skup pravila i konvencija koja se stječu odgojem i obrazovanjem. Prema Jaussovoj teoriji recepcije, teoriji komunikacije i teoriji informacije, u komunikacijskim metodičkim modelima u središtu je znanstvene i istraživačke pozornosti literarno-estetska komunikacija kao poseban tip komunikacije. Ona obuhvaća umjetnički tekst kao pošiljatelja poruke, komunikacijski kanal i učenika kao primatelja poruka (Rosandić 2003 prema Turza-Bogdan 2013: 9). Komunikacija s tekstovima svih vrsta postaje središnjim problemom u metodičkome diskursu (Pandžić 1989, 2001, 2005, Banaš 1991 prema Turza-Bogdan 2013: 9). Visinko načelo zavičajnosti posebno promatra u kontekstu nastave jezičnoga izražavanja, a navodi i primjere novinarskih radova učenika na zavičajnome idiomu čime potvrđuje „kako se i u nižim razredima, napose u trećem i četvrtom, može raditi na neliterarnim sadržajima koji su jednako potrebni, ako ne i više, u procesu razvijanja komunikacijskih kompetencija.“ (Visinko 2010: 125 prema Turza-Bogdan 2013: 30). Tim više što, kaže autorica, „nije uobičajeno da se na dječje novinarske pokušaje gleda s aspekta primjenjivosti zavičajnoga govora.“ U svojem radu Visinko pokazala kako je moguće i potrebno nastaviti i razvijati odnos prema zavičajnome govoru od početka školovanja. T. Turza-Bogdan u skladu s humanističkim modelom poučavanja i komunikacijskim pristupom nastavnim sadržajima na narječju nudi pristup djetetu koje govori idiomom kako bi se razvilo u sretnu i potpunu višejezičnu osobu u poglavlju „Umjesto kajkavske čitanke“ čime učitelje pokušava potaknuti na izradu sličnih nastavnih materijala (Turza-Bogdan 2013: 10). Takav pristup ne zahtijeva povećanje sadržaja učenja, već samo nešto drukčije promišljanje i organiziranje nastavnih sadržaja, a valja istaknuti da pri tome ništa od obveznih nastavnih sadržaja ne biva zanemareno. Između ostaloga, autorica ističe mogućnosti uključivanja kajkavskih dramskih tekstova u nastavu hrvatskoga jezika kod učenika s kajkavskoga govornog područja. Navodi se mogućnost korištenja dramskih predložaka kod usvajanja jezičnoga standarda i kod zapažanja osobina kajkavskoga narječja. Dramski tekst omogućava povezivanje jezika i ostalih nastavnih područja: književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture te se uz pomoć njega mogu provoditi sve jezične djelatnosti: slušanje, čitanje, pisanje i govorenje (Turza-Bogdan 2008: 190). Ipak, samostalno dramsko izvođenje tekstova na kajkavskom narječju unutar nastave, zbog nepoznavanja izgovora, nije preporučljivo

kod učenika s drugih govornih područja kako bi se izbjeglo iskrivljavanje i karikiranje govora te stjecanje pojednostavljenih i stereotipnih pogleda na narječje ili određeni govor (*isto*: 201). U takvom bi se slučaju potencijalno ugrozio jedan od temeljnih ciljeva nastave hrvatskoga jezika: „razvijanje poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi“ (Nastavni plan i program 2013: 26).

U nastavi izražavanja učeniku je potrebno dopustiti izražavanje pomoću zavičajnoga govora kad god to dovodi do bržeg oslobađanja izraza, slobodnijeg i sigurnijeg priopćavanja ideja ili stvaralačke potrebe učenika (Težak 1996: 410). Razlog tomu je što djeca najiskrenije progovaraju na jeziku koji najbolje poznaju, posebice u nižim razredima osnovne škole, jer im standardni jezik zvuči strano i neprirodno. Dijete, izražavajući se na poznatom, usvojenom govoru, postaje sigurnije, hrabrije i vještije u komuniciranju, čak i ako to čini na standardnom idiomu. Dijalektno učeničko stvaralaštvo učenika uvodi u zavičajnu kulturu, ali ga također osposobljava za pravilan odnos prema drugim dijalektima i jezicima (*isto*: 413). Do sada se pokazalo kako se ono češće njeguje u osnovnim, a rjeđe u srednjim školama (Marušić-Vasilić 1999: 104). Za književno stvaranje, izvođenje kajkavskih testova, proučavanje kajkavskih književnih djela i sl. pruža se najviše prilike unutar izvannastavnih aktivnosti učenika (Leček 1999: 62). Proučavanjem zastupljenosti kajkavskog stvaralaštva u odnosu na književno, pokazalo se kako književno stvaralaštvo mladih može biti odraz stanja sveukupnosti kajkavskog narječja. U časopisima poput „Modre laste“, „Radosti“, „Smiba“ i „Maka“ analizom je utvrđeno kako od ukupnog broja objavljenih dječjih radova, svega 10-ak posto čine radovi na kajkavskom narječju (*isto*: 63–65). Leček smatra kako će sustavnijim radom na kajkavštini u našim školama zastupljenost kajkavskog stvaralaštva u medijima biti veća ukoliko se djeca oslobode „kajkavskog sindroma o manjoj vrijednosti narječja“, što uvelike ovisi o radu i pristupu nastavnika (*isto*: 66).

5. Učitelj kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa

Odgojno-obrazovni proces uvijek je u velikoj mjeri subjektivan produkt njegovih sudionika (subjekata) koji su pokretači, nosioci i realizatori samoga procesa te svaki od njih ima svoju ulogu i specifično značenje (Bognar i Matijević 2002: 32, 33). Bognar (2002: 32) u subjekte odgojno-obrazovnog procesa ubraja nastavnika (učitelja, profesora), učenika i roditelje. Te subjekte Jelavić (1995: 21-34) ubraja među komponente nastave uz nastavni sadržaj, objektivne uvjete i socijalnu interakciju. Navedene se komponente u didaktici najčešće prikazuju u obliku didaktičkog trokuta na čijim su vrhovima učenik, učitelj i sadržaj, a kao četvrta sastavnica dodaje mu se i milje, donosno kontekst ili okolnosti (Palekčić 2007: 46, 47). Težak (1996: 33) učenika, učitelja, jezik (nastavno gradivo) i okolnosti naziva temeljima nastave hrvatskoga jezika, dok njihovu vezu grafički prikazuje u obliku četverokuta kako bi se predložilo njihovo prožimanje i čvrsta povezanost.

Odgoj i obrazovanje dvije su strane jedinstvenog procesa koje imaju svoje specifičnosti i ne mogu se poistovjetiti iako se provode u sklopu jedinstvenog procesa (Bognar i Matijević 2002: 33). Odgoj se od početka didaktike smatralo djelovanjem praktičara koje je usmjereno na svestrano obrazovanje ličnosti (Meyer 2002: 37). Slično ga definiraju i Bognar i Matijević (2002: 30) koji ga shvaćaju kao međuljudski odnos u kojemu ljudska jedinka zadovoljava svoje osnovne ljudske potrebe, uz istovremeno prihvaćanje određenih općeljudskih društvenih normi. S jedne strane, možemo zaključiti da je odgoj obrazovanje ličnosti, s obzirom da se odgojem svjesno djeluje na učenika kako bi postao osobom (ličnošću) (Jelavić 1995: 18). S druge strane, samo obrazovanje definira se kao intencionalno, pedagoški (didaktički) osmišljeno i sustavno organizirano učenje, odnosno iskustvo pojedinca koje se očituje u porastu znanja i vještina te razvoju sposobnosti (*isto*: 15). Učenjem se općenito i primarno bavi psihologija, dok je kod obrazovanja naglasak na sustavno organiziranom učenju s nekom pedagoškom svrhom koje je predmet proučavanja pedagogije, odnosno didaktike (*isto*: 39). Sukladno navedenome, odgojno-obrazovni proces sustavno je organizirana zajednička (nastavna i izvannastavna) aktivnost učitelja i učenika s ciljem ostvarenja zadataka odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević 2002: 31). U didaktici se koristi i naziv nastava za pojavni oblik organiziranog učenja kojemu je cilj odgoj i obrazovanje njenih sudionika

(Jelavić 1995: 20). Ipak, neki tipovi same nastave (izvanškolske aktivnosti) danas se bitno razlikuju od njenoga tradicionalnog poimanja po kojem se shvaća kao „organizirano poučavanje u školi, izlaganje udžbenoga gradiva u školskoj ustanovi“ (Težak 1996: 9). Nastavne aktivnosti mogu se podijeliti s obzirom na nekoliko kriterija. Primjerice, prema obvezatnosti, razlikujemo redovnu (obveznu), izbornu i fakultativnu nastavu, dok prema mjestu održavanja postoje učionička, izvanučionička te nastava na daljinu. Izvannastavne aktivnosti dijelimo na školske (učeničke organizacije, slobodne aktivnosti, radne akcije i sl.) i izvanškolske (aktivnosti u znanstvenim, kulturnim i sportskim društvima, škola u prirodi, dječje smotre, susreti i sl.) (Bognar i Matijević 2002: 31, 32). U izvannastavnim aktivnosti nastavnici imaju veću mogućnosti prilagoditi sadržaje i načine poučavanja svakome učeniku jer su učenici podijeljeni prema aktivnostima koje ih zanimaju i koje su sami izabrali.

Odgojno-obrazovni proces postoji zbog učenika, bez čijega aktivnog sudjelovanja u svim etapama i aspektima odgojno-obrazovnog procesa, odgoj i obrazovanje nisu mogući (Bognar i Matijević 2002: 32). Među pojedincima postoje razlike, pa tako i za nastavu najbitnije, razlike u potencijalima koje učitelji ne smiju zanemarivati kako nastava ne bi postala represivna. Učitelj nastavno gradivo treba prilagoditi s obzirom na učenikove sposobnosti, slabijima zadatke pojednostaviti, dok učenicima većih sposobnosti zadati zadatke u skladu s njihovim interesima i razinom usvajanja gradiva. Pri svemu tome ne smiju se zanemariti učenici osrednjih sposobnosti koji ponekad prođu nezapaženo (Jelavić 1995: 21, 22). Od devedesetih se godina 20. stoljeća u didaktičkim teorijama u središte stavlja učenik (Meyer 2002: 30) koji postaje aktivnim subjektom u odgojno-obrazovnom procesu. Iako je učenik oduvijek smatran subjektom nastave, najčešće je bio pasivni subjekt, a glavnu je ulogu imao učitelj kao predavač i njegov frontalni rad. Danas se fokus nastoji okrenuti učeniku pa se gradivo prilagođava učenikovim potrebama i mogućnostima (Težak 1996: 52). Takvo nastojanje posljedica je pedocentričkoga pristupa koji se pojavio početkom dvadesetoga stoljeća kao reakcija na staru represivnu europsku školu koja je prvenstveno bila usmjerena na sadržaj i društvene zahtjeve (Bognar i Matijević 2002: 14). Promjene su vidljive i u vidu uključenosti roditelja u rad škole i nastavu. U novije se vrijeme roditelji također ističu kao važan čimbenik odgojno-obrazovnog procesa, tim više, što su učenici mlađi (Bognar i Matijević 2002: 32). Roditelji kod djece stvaraju određenu emocionalnu

sigurnost, a svojim zapažanjima i primjedbama, roditelji mogu znatno utjecati i na vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa (*isto*: 33). Roditelji mogu, svojom voljom ili zbog načina funkcioniranja škole, imati različite uloge u nastavi: od nesudjelovanja do partnerstva i suodgovornosti za rad škole (Pugh i De'Ath 1989 prema Maleš 1996: 84). Potrebno je težiti ulozi i odnosu koji podrazumijevaju uvažavanje roditelja od strane ustanove (škole), ali i obrnuto, škole i osoblja od strane roditelja (Maleš: 84). Uspješna suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ima mnoge pozitivne posljedice, prvenstveno na učenike i učitelje. Učenici razvijaju pozitivan stav prema učenju, učiteljima i školi, imaju bolji školski uspjeh, jači osjećaj vlastite vrijednosti i manje straha od neuspjeha, dok učitelji zbog pozitivne povratne informacije imaju veće samopouzdanje, radni elan, entuzijazam i zadovoljstvo vlastitom profesijom.

Učeniku nitko ne može „prenijeti“ znanje, on to mora naučiti sam, vlastitim angažmanom, no kako bi odgojno-obrazovni proces bio okrenut zadovoljavanju učenikovih interesa i potreba, važnu ulogu ima nastavnik (učitelj, odgajatelj, profesor, voditelj) koji je voditelj i organizator procesa (Bognar i Matijević 2002: 32). *Učiteljem* se tradicionalno imenuje poučavatelj u osnovnoj školi, profesorom u srednjoj, dok je izraz nastavnik neutralniji naziv koji obuhvaća poučavatelje na obje školske razine (Težak 1996: 77). U ovom se radu fokusiramo na djelovanje učitelja, odnosno poučavatelja u osnovnoj školi. U pedagoškoj literaturi postoji mnogo definicija učitelja, no svima je zajedničko da je učitelj osoba koja ima stručnu i pedagošku spremu te organizira i izvodi odgojno-obrazovni proces u osnovnoj školi i u zajedničkom radu s učenicima ostvaruje cilj i zadatke odgoja i obrazovanja. Pomalo apsurdna učiteljeva uloga vidljiva je u cilju da sebe učini nepotrebnim. Učitelj pomaže djetetu s ciljem osamostaljivanja pri čemu ocjenjuje kada dijete treba, a kada ne treba njegovu pomoć tako dugo dok učenik ne stekne odgovarajuću razinu osamostaljenja (Bognar i Matijević 2002: 32). Iako su u nastavi svi sudionici ravnopravni, što se tiče odgovornosti, posebno je istaknut učitelj. On mora mnogo znati i biti *netko* (Jelavić 1995: 23). Mora imati različite kompetencije koje cjeloživotnim obrazovanjem treba razvijati i usavršavati. Kompetencije u smislu stručnosti temeljene na znanju, sposobnostima i vrijednostima učitelj mora posjedovati, ali isto tako i razvijati kod učenika (Jurčić 2012: 15). Kompetencije koje bi učenik trebao usvojiti prikazuju se u obliku ishoda ciljeva odgoja i obrazovanja. Što se tiče učitelja, pedagoške kompetencije koje mora posjedovati su:

osobna, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, intelektualna i dr. (*isto*: 16). Uz stručno, učitelju je potrebno i pedagoško, psihološko i sociološko znanje, jer bez dobrog poznavanja učenika i njegove okoline neće moći izvoditi uspješnu nastavu (Težak 1996: 82). Učitelj hrvatskoga jezika kao prvoga i standardnoga jezika mora biti uzor učenicima u govorenju i pisanju, jer ako nije ovladao hrvatskom gramatikom, pravogovorom i pravopisom, nije kompetentan za nastavu koju izvodi (*isto*: 83). Isto vrijedi i za ovladavanje drugim stručnim sadržajima kod učitelja i profesora drugih nastavnih predmeta.

Razvoj kompetencija potrebnih za rad u učionici zahtjeva vrijeme provedeno u nastavnome radu. Podjele učitelja temeljene na godinama radnog iskustva provedenog u školi mogu se imenovati prema kategorijama za svakih desetak godina radnoga staža s obzirom na to da za razvoj profesionalnih kompetencija učitelja treba značajno više vremena danas nego prije 20 godina kada se smatralo da učitelj prolazi kroz sve etape profesionalnoga razvoja svake dvije do tri godine. Prema tome, kategorije učitelja prema radnome iskustvu stečenome u školi glase: do 10 godina radnoga staža – učitelj početnik, od 11 do 20 godina – osposobljeni učitelj, od 21 do 30 godina – kompetentni učitelj, a više od 31 godinu – učitelj ekspert (Markić 2014: 187). Ističe se kako učitelji početnici još nemaju razvijenu osjetljivost za kontekst poučavanja jer su orijentirani isključivo na poštivanje pravila zbog nesigurnosti u vlastitu kompetenciju (*isto*: 268). Iako u školu dolaze s namjerom za što kvalitetnijim načinom poučavanja, vlastita nesigurnost, a posebice realne okolnosti u radu škole često ih sprječavaju u njihovom naumu. Zbog manjka prakse, učitelji početnici mogu zanemarivati upotrebu i kombiniranje svih nastavnih metoda i socijalnih oblika rada u korist privikavanja na nastavnu situaciju.

5.1. Nastavne metode

Nastavne metode predstavljaju didaktički i optimalno uređeni sustav aktivnosti poučavanja i učenja kojima je primarni cilj da učenik stekne određena znanja i vještine, razvije određene sposobnosti i druge relevantne osobine (Jurčić 2012: 43). U literaturi nailazimo na različite podjele nastavnih metoda. Metode su usko povezane s izvorima i medijima sadržaja, informacija ili poruka, stoga ih je moguće podijeliti na pisane, govorne i vizualne metode, odnosno auditivne, vizualne i audiovizualne (Slavić 2011: 25, 26). Prema vanjskim aktivnostima učenika razlikujemo metode čitanja, slušanja, govorenja, pisanja, pokazivanja i promatranja, dok se prema unutarnjim aktivnostima dijele na metode doživljavanja, zapažanja, zamišljanja i razmišljanja (uspoređivanja, usustavljivanja, zaključivanja, asociranja, ocjenjivanja). Rosandić metode dijeli i prema recepcijsko-spoznajnim aktivnostima učenika, no one su prvenstveno usmjerene na recepciju književnog djela pa su najpogodnije za nastavu književnosti. Spomenute su metode koje omogućuju emocionalnu i imaginativnu recepciju djela i metode koje pospješuju tumačenje djela, a Rosandić među njih ubraja metode stvaralačkoga čitanja, heurističku, istraživačku i reproduktivnu metodu (*isto*: 26). Nastavne metode Poljak (1991, prema Jurčić 2012: 43) opisuje kroz sljedeću podjelu, a nju navodi i Težak (1996: 183):

1. metode usmenoga izlaganja (monološke metode): pripovijedanje, opisivanje, obrazloženje, rasuđivanje
2. metode razgovora (dijaloške metode): vezani, usmjereni, slobodni; motivacijski, heuristički, raspravljajući, reproduktivni razgovor
3. metode čitanja (tekstovne metode): fragmentarno i opširno; čitanje na glas i čitanje u sebi; logičko, usmjereno (analitičko i kritičko), interpretativno i stvaralačko čitanje
4. metode pisanja (grafijske metode): odgovaranje na pitanja, diktirano pisanje, sastavljanje, ispravljanje, preoblikovanje, prepisivanje, označavanje
5. metode crtanja (likovne metode): slobodno, usmjereno, geometrijsko crtanje

6. metode pokazivanja (demonstracijske metode): praktične, izražajne, senzorne, intelektualne
7. metode fizičkoga rada (prakseološke metode).

Za nastavu hrvatskoga jezika primjerene su i najkorisnije metode kojima se razvijaju jezične djelatnosti govorenja, slušanja, čitanja i pisanja. *Metode usmenoga izlaganja* podrazumijevaju način rada u nastavi pri kojemu učitelj ili učenik izlažu, odnosno prenose nastavne sadržaje, informacije i poruke živom riječi (Jurčić 2012: 43). Usmeno izlažu i učitelji i učenici, pritom razvijajući svoju jezičnu kompetenciju. Učiteljevo pripovijedanje dugo je bilo dominirajuće, dok se u suvremenoj školi zagovara tendencija smanjivanja učiteljeva izlaganja u korist učenikova. Iako učenik kao subjekt nastave zauzima središnje mjesto, učiteljeva se uloga ne smije zanemariti. Govor učitelja, posebice u nastavi hrvatskoga jezika, učenicima predstavlja model. S druge strane, učenici svojim pripovjedačkim, opisivačkim i sličnim aktivnostima razvijaju kognitivne vještine. Stoga je učiteljeva uloga poticati usmeno izlaganje učenika te dopuštati povremeno izražavanje zavičajnim govorom kako pretjeranim ispravljanjem ne bi sputavao slobodan tijek misli.

Pri tome važnu ulogu ima i korištenje *metoda razgovora* (dijaloška metoda) kao načina rada koji se odvija u obliku dijaloga između učitelja i učenika ili više učenika međusobno čime se na najbolji način razvija jezičnocomunikacijska kompetencija. U nastavi se mogu koristiti različite vrste pitanja (npr. pomoćna, razvojna, jednoznačna, koncentracijska, sugestivna, retorička), dok je odgovor izlaganje, priopćavanje, informiranje o sadržaju koji je određen pitanjem (Jurčić 2012: 43). Prema stupnju ueničke samostalnosti razlikujemo vezani razgovor (reproduktivni, s najmanjim stupnjem samostalnosti), usmjereni razgovor (debatni, heuristički i dr.) i slobodni razgovor pri kojemu učenici slobodno govore bez nametanja teme i smjera. S obzirom na metodičku namjenu unutar nastave može se koristiti motivacijski razgovor (učitelj pokreće pitanja kojima postupno uenike motivira za rad, temu, nastavne oblike i metode), heuristički razgovor (pitanjima i odgovorima učenika se postupno vodi do novih spoznaja), raspravljački (učitelj ili učenik daju poticaj za razgovor koji se vodi ravnopravno) i reproduktivni razgovor (učitelj postavlja usmjerena pitanja na koja očekuje unaprijed određeni odgovor) (Težak 1996: 185). Posljednjeg se predlaže

koristiti u što manjoj mjeri s obzirom na to da najmanje potiče učenikovu samostalnost, stvaralaštvo i razvijanje sposobnosti već je isključivo usmjeren na usvajanje činjenica.

Metoda čitanja (tekstovna metoda) ponekad se poistovjećuje s metodom rada na tekstu, no *rad na tekstu* kombinacija je čitanja s drugim metodama (čitanje s podcrtavanjem, bilježenjem, usmenim izlaganjem i dr.) (isto: 186). Metoda čitanja može se klasificirati s obzirom na razne kriterije. Prema opsegu, čitanje može biti fragmentarno (kraći odlomci iz teksta) ili opširno (čitanje teksta, štiva, pjesme, poglavlja iz udžbenika u cjelini). S obzirom na način, odnosno čujnost, razlikujemo čitanje na glas i čitanje u sebi. Primjerice, glasno čitanje učitelj primjenjuje kada interpretira neki tekst, a učenici čitaju tekst u sebi kako bi bolje razumjeli sadržaj teksta ili zapazili određene značajke u tekstu (Jurčić 2012: 43). Prema doživljajno-spoznajnim zadacima čitanje može biti logičko, usmjereno (analitičko i kritičko), interpretativno i stvaralačko (Težak 1996: 186).

Metode pisanja (grafijske metode) obuhvaćaju ispisivanje pojedinih dijelova nastavnoga sadržaja. Pisanje koriste i učenici i učitelji. Učitelji pišu sadržaj na ploču ili kompjutersku prezentaciju, a uz to, pisanjem se služe u pripremanju nastavnoga sata i materijala. Učeničke metode pisanja vrlo su razgranate i prema stupnju izvornosti pismene djelatnosti, tj. stupanju učenikove samostalnosti. Težak uspostavlja klasifikaciju na sljedeće metode: odgovaranje na pitanja, diktirano pisanje, sastavljanje, ispravljanje, preoblikovanje, prepisivanje i označavanje.

Iako Težak u svojoj *Teoriji i praksi nastave hrvatskoga jezika* navodi sedam različitih vrsta metoda, nisu sve jednako primjerene za nastavu hrvatskoga jezika. U nastavi gramatike najčešće se koriste metode tumačenja, usmjerenoga razgovora, usmjerenoga čitanja, zvučnog pokusa, diktata, sastavljanja (stvaranja teksta po zadanim gramatičkim uzorcima), ispravljanja, označavanja, preoblikovanja, prepisivanja, audiovizualnoga pokazivanja i dr. Sve se navedene metode pretežito koriste u uzajamnom ispreplitanju i kombiniranju. Primjerice, u otkrivanju nove jezične činjenice u danom tekstu ili nekom drugom predlošku, mogu se iskoristiti nastavni postupci usmjerenoga čitanja, heurističkoga razgovora i ispravljanja. Za nastavu izražavanja najčešće se koriste metode pisanja, sastavljanja, ispravljanja, preoblikovanja, usmenog izlaganja te interpretativnoga čitanja i diktiranja (Težak 1996: 191, 192). S obzirom na

to da pravilno planiranje, vođenje i korištenje metoda mora voditi ostvarivanju nastavnoga cilja, one se moraju pomno birati i kombinirati kako bi se ostvario puni potencijal svakoga učenika u skladu s zadanim ciljevima. Prethodno opisane metode usmenoga izlaganja, razgovora, čitanja i pisanja najviše pridonose učeničkom stvaralaštvu i razvoju jezične kompetencije. Metode crtanja, demonstracijske i prakseološke metode mogu se koristiti kao dopuna ostalim metodama ili kao motivacija za obradu jezičnoga ili književnoga nastavnoga sadržaja. Iako autori izražajnu metodu definiraju kao vrstu demonstracijskih metoda, s obzirom na to da njome učitelj učeniku demonstrira načine ljudskog izražavanja poput govora, čitanja, slikanja, itd., izražajne demonstracijske metode podvrsta su metoda usmenoga izražavanja, čitanja, crtanja i sl. Izbor metoda mora biti primjeren predmetu i sadržaju koji se na određenom nastavnom satu obrađuje. Učitelj svojim izborom i izmjenom metoda postiže dinamiku sata vodeći se načelom ekonomičnosti. Osim toga, na umu mora imati i načelo primjerenosti pa metode mora prilagoditi sposobnostima svakog učenika omogućavajući pritom odgovarajući stupanj samostalne aktivnosti učenika u skladu s njihovim mogućnostima.

5.2. Socijalni oblici nastave

Osim sadržaja, ciljeva i metoda, potrebna je i odgovarajuća korelacija socijalnih oblika rada unutar odgojno-obrazovnoga procesa. Kako bi se učenikovi potencijali u što većoj mjeri ostvarili, socijalni oblici trebaju biti raznovrsni i u velikoj mjeri usmjereni na učenika. Potrebno je činjenično (reproduktivno) znanje uzdignuti na razinu proceduralnoga znanja. Kada učenik u nastavnoj situaciji samostalno, u paru ili grupi izvodi neku aktivnost (problemski zadatak, istraživanje) tada razvija svoje umijeće, zna kada, kako i što slijedi u određenoj radnji, a obrazac te radnje može mu koristiti u sličnim situacijama. Na taj način, njegovo znanje ima smisla, postaje proceduralno, jer na temelju promatranja, zaključivanja, procjene podataka, predviđanja, postavljanja pitanja, argumentiranja, povezivanja i eksperimentalne provjere hipoteza doseže razinu primjenjivosti. Kako bi znanje postalo proceduralno, važna je uravnoteženost kombinacija socijalnih oblika s ostalim komponentama nastave (ciljevima, sadržajima, metodama i sl.). Nastavni se oblici najčešće dijele na frontalni rad, rad u paru ili skupini

te individualni rad, no važno je istaknuti kako se ti oblici najčešće javljaju u međusobnoj kombinaciji i ispreplitanju (Jurčić 2012: 45).

Unatoč pedocentrističkim nastojanjima i zahtjevima za što većom aktivnošću učenika, *frontalni rad* dugi je niz godina ukorijenjen u našim školama te je još uvijek u velikoj mjeri prisutan zbog svoje ekonomičnosti. Iako su nedostaci frontalnoga rada očigledni: učitelj razred doživljava kao cjelinu zanemarujući pritom učenikovu individualnost, sposobnosti i interese, a uz to, prilikom učiteljeva vođenja razgovorom, mnogo više sudjeluju učenici koji su sposobniji ili nametljiviji (Slavić 2011: 26), ipak postoje i mnoge prednosti frontalnoga rada. Osim već spomenute ekonomičnosti (mogućnost obrade više sadržaja u kraćem vremenskom razdoblju), koja ujedno može biti i nedostatak, frontalna nastava učiteljima omogućava razvijanje metode heurističkoga razgovora, usmenoga tumačenja i sposobnosti interpretacije. Uz to, učenici stječu isto znanje, na istoj razini i na iste načine što je korisno za generaciju koja živi u istom vremenu i na istom prostoru, ali se pritom zanemaruju individualne razlike. Još jedna od prednosti frontalnoga rada je što učenici stječu navike djelovanja u kolektivu. Upoznajući tuđe sposobnosti i misli, postaju svjesniji svojih, a razvijaju i kolektivni natjecateljski duh (Slavić 2011: 27 i Težak 1996: 127). Svi ostali socijalni oblici suvremene nastave vezani su uz frontalni rad. Grupni rad, rad u parovima i individualni rad nije moguće izvoditi neovisno o frontalnom obliku rada. Primjerice, nije moguće započeti rad u skupinama (grupni rad) bez frontalne poduke učitelja. Učitelj mora na početku grupnoga rada učenike upoznati s nastavnim sadržajem i radnjom, motivirati ih, podijeliti u skupine te im dati upute za rad. Isto vrijedi i za završni dio aktivnosti kada se rezultati rada izvješćuju, zaključuju i kada se vrednuje rad skupina na razini razreda (Jurčić 2012: 45, 46). Iako na glasu kao tradicionalan i nepovoljan, frontalni je rad oblik kojim učitelj može učenicima predstavljati model za usvajanje vrijednosti, znanja, stavova i ponašanja. Pri tome je ključna učiteljeva stručna predmetna i pedagoška kompetencija. U nastavi hrvatskoga jezika posebice je važna razina učiteljeva znanja jezika i izražavanja. Učenici čiji se zavičajni govor u velikoj mjeri razlikuje od standarda nemaju mnogo mogućnosti i prilika čuti pravilni standardni govor stoga smatramo kako je frontalni rad potrebno kombinirati s drugim oblicima, no nikako ga u potpunosti izbaciti iz nastave. Podrazumijeva se kako govor kojim se služi učitelj mora biti pravilan i jasan. Učitelj učenicima predstavlja model na mnogim

razinama pa su neopravdana prognoziranja kako će u budućnosti tehnologija zamijeniti nastavnike.

Frontalni oblik rada najčešće je usmjeren na prosječne učenike pa se usporava razvoj darovitih i neprimjereno ubrzava rad učenika s teškoćama u razvoju. Kako bi se smanjili ti nedostaci frontalnoga rada, preporuča se koristiti ga u kombinaciji s individualnim radom. *Individualni rad* u nastavi temelji se na usklađivanju učenikovih mogućnosti s odabirom zadataka te na prikladnom vođenju pojedinog učenika u nastavnim aktivnostima (Wood 1995, prema Jurčić 2012: 47). U novije se vrijeme smatra da takav oblik rada najbolje uklanja učenički pasivizam te da je u modernoj nastavi „uspjeh učenika proporcionalan s nivoom aktivnosti učenika za vrijeme učenja“ (Furlan, prema Težak 1996: 129). Ipak, potrebno je obratiti pažnju na to kakva je zaista aktivnost učenika, jer ukoliko je učenik nedovoljno motiviran, njegova je aktivnost površna i neučinkovita. Zbog toga učitelj mora uložiti puno truda u pripremu zadataka prema individualnim sposobnostima i afinitetima učenika, iako ponekad takav rad (kao i sama priprema za njega) zahtijeva mnogo više vremena, nastavnih sredstava i didaktičkoga materijala (Težak 1996: 129). Posebice to vrijedi ukoliko se rade posebne pripreme za svakoga učenika. Jednostavniji je način da se određenim skupinama učenika (koji imaju slične sposobnosti) prilagode zadaci, metode i vrijeme, čime se individualni rad približava grupnome (Slavić 2011: 27). Težak navodi nekoliko podvrsta individualnoga rada: samostalan rad s udžbenikom, rad s nastavnim listićima, programirana nastava i dr.

Iako su djeca, posebice oko jedanaeste ili dvanaest godine, naklonjena udruživanju u skupine, često složenost gradiva i vremenski raspon od 45 minuta nastavnoga sata ne pogoduju grupnome radu na nastavi. On je vremenski ograničen te više pogoduje jednostavnijim zadacima kod kojih se više traži kvantiteta, a manje kvaliteta (Težak 1996: 128). S druge strane, kada se traži visoka kvaliteta rada, vredniji je odvojeni pojedinačni rad (Švajcer, prema Težak 1996: 128). U metodici nastave koriste se pojmovi grupa i skupina u istome značenju, no socijalna ih psihologija razlikuje. Grupa se odnosi na više ljudi u interakciji, a skupina na više osoba koje se istodobno nalaze na istome mjestu, ali nisu u socijalnome djelovanju (Paustović 1999: 554). Stoga je prikladnije koristiti naziv grupni rad, jer učenici unutar njega timski rade

na izvršenju određenoga zadatka. Podvrsta grupnoga rada je tzv. tandemski oblik rada, odnosno *rad u parovima*. Ovaj je oblik rada praktičan jer obično učenici već sjede po dvoje u klupi pa si mogu međusobno pomagati, a učeničko se međusobno „brbljanje“ pretvara u koristan razgovor i aktivan rad (Jurčić 2012: 47). Radom u parovima svi učenici mogu rješavati iste zadatke, ali svaki par može dobiti i svoju posebnu zadaću (Težak 1996: 128). Grupni i tandemski rad u nastavi hrvatskoga jezika moguće je koristiti primjerice pri zadacima i vježbama ispravljanja gramatičkih i pravopisnih pogrešaka, uočavanja glagolskih oblika u tekstu ili ponavljanja znanja o padežima, ali mnogo više prilike za grupni rad pružaju slobodne aktivnosti vezane uz zavičajne sadržaje. Na primjer, unutar jezične ili literarne sekcije (grupe) učenike je moguće podijeliti na skupine po nekoliko učenika koji će prikupljati građu za razlikovni rječnik. Prva skupina prikupljala bi i zapisivala sve riječi vezane za kuću (dijelovi kuće, ukućani, namještaj), druga bi skupina zapisivala riječi vezane za gospodarstvo i prirodu izvan kuće (dvorište, staja, voćnjak, vinograd), treća riječi vezane za društveni život i običaje (svadbe, poklade, proslave, pogrebi), a četvrta grupa prikupljala bi riječi vezane za ostale grane gospodarstva (turizam, obrt, industrija). Time bi se prikupila građa za zavičajni rječnik koji može biti korisno pomagalo u učenju standardnoga jezika, ali i u očuvanju jezične baštine svojega mjesta. Na sličan način grupni je rad moguće iskoristiti u projektu izrade razlikovne gramatike. Na određenom dijelu prikupljene dijalektalne građe svaka skupina utvrđuje fonološke i morfološke razlike pojedinih vrsta riječi (jedna skupina za imenice, druga glagole, treća pridjeve itd.) (*isto*: 129). Iako se rad u skupinama koristi već nekoliko desetljeća, nužno ga je vrednovati s pozicije pedagoške prakse i primjenjivati u kombinaciji s drugim oblicima rada (Jurčić 2012: 47). Premda se za grupni rad smatra kako nije primjeren za rad visoke kvalitete, smatramo kako njegov značaj nije upitan. S obzirom na to da učenici zajedničkim snagama dolaze do određenih spoznaja te se uključivanjem u rad i međusobnom suradnjom osjećaju vrijednima i lakše usvajaju nastavne sadržaje. Iako se takvim oblikom rada ponekad može obraditi manji broj činjenica, one lakše dopiru do učenika. Samim time, ne bismo se složili kako je grupni rad pogodan samo zadatke od kojih se zahtjeva kvantiteta. Obrnuto proporcionalno količini zadataka i činjenica, raste kvaliteta njihova shvaćanja i usvajanja.

Između ciljeva i zadataka nastave, nastavnih sadržaja i nastavnih metoda učitelj mora postaviti uzajamne veze s obzirom na to da je cilj nastavnih metoda steći određena znanja i vještine te razviti određene sposobnosti. Potrebno je prednost dati onim nastavnim oblicima i metodama koje potiču učenikovu samostalnost, stvaralaštvo, stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti i usvajanje vrijednosti. Učitelj ima određenu slobodu u izboru ciljeva nastave, sadržaja i metoda te pri tome mora paziti da ciljeve, zadatke, sadržaje i metode dobro uskladi kako bi nastava bila uspješna i zaokružena. Uspješnost nastave ovisi o ciljnoj i sadržajnoj strukturi, kao i o metodičkoj maštovitosti učitelja i učenika. Učitelj mora biti dobro upućen u nastavne metode, obnavljati ih i proširivati, jer na taj način učenicima pomaže da razrade vlastite tehnike rada te da u određenim dijelovima nastavnoga procesa sami organiziraju svoj proces učenja (Meyer 2005, prema Jurčić 2012: 44).

Okvirni nacionalni program promjena sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (2002.), Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006.) i Nacionalni okvirni kurikulum (2010.) neki su od dokumenata koji zahtijevaju sustavne promjene nastavnoga procesa, no pitanje je ostaju li ovi zahtjevi samo na deklarativnoj razini ili se zaista mijenja položaj učenika u nastavi. Komparativnim istraživanjem aktivnosti i inicijativnosti učenika u ovisnosti od aktivnosti i poticaja učitelja, utvrđene su određene promjene u položaju učenika i učitelja u nastavnom procesu u posljednjih nekoliko desetljeća (Peko, Mlinarević i Gajger 2008: 256). Starija istraživanja pokazala su da učitelj ima veliko verbalno sudjelovanje u nastavi, odnosno da je aktivan u 2/3 promatranoga nastavnoga vremena (Ritz-Frolich 1974, prema Peko, Mlinarević i Gajger 2008: 256), a s time se poklapaju i istraživanja provedena u Hrvatskoj 1980. i 1988. godine koja pokazuju da je učiteljeva verbalna aktivnost dominantna, a učenikova zanemariva. U nastavi su uglavnom bili prisutni frontalni oblici rada uz metodu usmenoga izlaganja te manje razgovora, a takvo je poučavanje usmjereno na prijenos informacija. Suvremena škola polazi od zahtjeva za što većom aktivnosti učenika pa se netom opisani dominirajući oblik učiteljeva ponašanja treba preorijentirati u integrirajući na način da učitelj prihvća emocije učenika, ohrabruje ih, prihvća njihove ideje te potiče veće sudjelovanje učenika u nastavi (Peko, Mlinarević i Gajger 2008: 256). Pokazalo se da je u nastavi hrvatskoga jezika govor učitelja sveden na 1/3 nastavnoga vremena što ukazuje na još uvijek značajnu verbalnu aktivnost učitelja, ali,

za razliku od prethodnih istraživanja, i visoki udio govora učenika. U suvremenoj nastavi hrvatskoga jezika dominira metoda razgovora, dok je suradničkih oblika rada i drugih metoda aktivnoga učenja znatno manje. Ipak, Hrvatski jezik na trećem je mjestu prema učestalosti korištenja grupnoga rada u nastavi (na prvom i drugom mjestu su priroda i društvo te likovna kultura). Učitelji procjenjuju da je zastupljenost grupnoga rada u njihovom ukupnom nastavnom radu između 20 i 30 % (Jurčić 2012: 46, 47). Učitelji vjeruju kako učenici vole raditi u skupinama, no među njihovim iskazima i iskazima učenika postoji statistički značajna razlika. Naime, 22% ispitanih učenika ne voli raditi u skupinama, navodeći pritom različite razloge. Tvrdе kako u skupini uvijek isti učenici nameću svoje ideje i ne prihvaćaju ideje drugih, zatim da se najčešće svađaju oko prijedloga, da neki učenici ne rade ništa, većinu zadataka napravi jedan, a svi su jednako nagrađeni i sl. U okviru razgovora između učenika i učitelja zabilježen je jednak broj reproduktivnih i produktivnih pitanja, ali sadržaj pitanja upućenih učitelju u većini slučajeva nije vezan u nastavne sadržaje i više se odnosi na dopuštanje izlaska iz učionice, provjeru razumljivosti upućenih zadataka i sl. Nije uočen izraženiji individualni pristup učenicima, učitelji jednaku pozornost posvećuju svim učenicima te ih nastoje postavljanjem pitanja potaknuti na aktivnost. Iako je učenicima omogućeno aktivno sudjelovanje u nastavi i postavljanje pitanja, oni takvu mogućnost ne koriste na najbolji način. Smatramo kako rezultati upućuju na preslabu komunikaciju učenika i učitelja, pri tome misleći na kvalitetnu komunikaciju i povratne informacije. Neslaganje stavova o korištenim oblicima rada i nezadovoljstvo učenika grupnim radom možemo pripisati nedovoljnom traženju povratne informacije od učenika i njihovom nepovjerenju u učitelje. Učitelji bi trebali svoje metode i oblike rada prilagođavati učenicima, a iskazano nezadovoljstvo učenika ukazuje upravo na nedostatak prilagodbe. Samim time, nastavnici krše načelo prema kojem nastava mora biti primjerena učeniku u skladu s njegovim znanjem, dobi i interesima.

Može se zaključiti da su ozračje, komunikacija i odnosi učenika i učitelja doživjeli promjene u smislu demokratičnijih odnosa i integrativnijeg ponašanja učitelja. Iako su vidljivi pomaci, promjene u obrazovanju vrlo su težak i spor proces. Kako bismo učenika od pasivnog primatelja informacija doveli do uloge aktivnoga sudionika nastave, potrebno je primjenjivati one metode i oblike nastave koji potiču samostalnost, inicijativnost učenika, sposobnost rješavanja problema, razvoj njegovih sposobnosti,

vještina i stavova, a ne samo znanja. Nastava učeniku mora biti bliska, a kako bi se ispunili zahtjevi suvremene škole, potrebno je koristiti što više socijalnih oblika poput grupnoga ili individualnoga rada u kojima učenici sami dolaze do spoznaja. Učitelj obrazovni proces mora planirati i provoditi u skladu s zahtjevima, sposobnostima i interesima učenika vodeći se općedidaktičkim načelima i načelima predmeta kojega predaje, o čemu će više riječi biti u nastavku.

5.3. Didaktička načela

Pri organiziranju i izvođenju odgojno-obrazovnoga procesa učitelj mora uzimati u obzir mnoga načela, bez obzira na njihov slijed, jer predstavljaju smjernice za aktivnost učenika i učitelja. Didaktička načela Jurčić definira kao opće regulatore nastavnoga procesa kojima se rukovodi učitelj u izvođenju nastave do ostvarenja rezultata (Jurčić 2012: 53). U didaktičkoj literaturi različito se izlažu i nazivaju načela po kojima bi trebalo uspostaviti nastavni sustav školskih predmeta. Ponegdje se više ističu filozofski i pedagoški pristupi, a ponegdje pristupi koji više računa vode o znanstvenoj osnovi predmeta. Određena načela vrijede za nastavu svih predmeta. Poljak (1991) razlikuje sljedeća općedidaktička načela koja se mogu primjenjivati u nastavi bilo kojega predmeta: načelo zornosti i apstraktnosti, sustavnosti i postupnosti, aktivnosti i razvoja, diferencijacije i integracije, primjerenosti i akceleracije, individualizacije i socijalizacije, racionalizacije i ekonomičnosti te načelo prošlosti i aktualnosti. Nastavna načela bilo kojega predmeta izvode se iz svrhe učenja toga predmeta, odnosno iz njegove biti i osebnosti, iz učenikovih potreba i mogućnosti, iz temeljnih značajki škole i iz okolnosti koje mogu bitno utjecati na nastavu (Težak 1996: 93). Svrha nastave hrvatskoga jezika definira se kao: spoznaja o biti, osnovama i značajkama hrvatskoga jezika, svijest o potrebi učenja i njegovanja hrvatskoga jezika i pravilna uporaba književnoga, odnosno standardnoga jezika u govorenju i pisanju (*isto*: 31). U skladu s time, Težak izvodi načela koja smatra nužnima za uspješno ostvarivanje nastave hrvatskoga jezika, a koja služe kao orijentiri koji učitelja usmjeravaju u izboru nastavnih sustava, pristupa, oblika, izvora, metoda i metodičkih postupaka. Ta načela nastave hrvatskoga jezika su: načelo opće naobrazbe i stručne usmjerenosti, načelo

znanstvenosti, načelo odgojnosti, načelo stvaralaštva, načelo književnoga jezika, načelo zavičajnosti, načelo međuovisnosti nastavnih područja, načelo razlikovanja i povezivanja jezičnih razina, načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti, načelo cjelovitosti, načelo teksta, načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti, načelo sadržajne kompetencije, načelo prosudbe, načelo demokratičnosti, načelo zanimljivosti, načelo sustavnosti i nesustavnosti, ekonomičnosti i selektivnosti, indukcije i dedukcije, primjerenosti i akceleracije, analize i sinteze te načelo zanimljivosti.

Kao jedno od najvažnijih načela važnih za uključivanje zavičajnoga govora u nastavu istaknut ćemo *načelo povezanosti nastave sa životom*. Ono zahtijeva uključivanje sadržaja koji su poznati te vremenski i prostorno bliski učeniku i s kojima se susreće u svakodnevnome životu (Šimleša 1977: 179). Znanstveni temelji ovakvih zahtjeva pronalaze se u gnoseološkom empirizmu i senzualizmu, a prvenstveno u filozofiji Bacona i Lockeja. Kao i u znanosti i životu, tako i u nastavi treba poći od neposrednog promatranja predmeta i pojava, a pri izboru sadržaja treba prvenstvo dati onima koji se nalaze u prostornoj blizini škole. Najprije treba upoznati zavičaj, predmete i pojave u zavičaju, pa tek onda postupno širiti radijus zavičaja na cijeli svijet. Poznavanje pojava u zavičaju omogućava lakše upoznavanje onih koje su prostorno i vremenski udaljene od nas i nepristupačne za neposredno opažanje. Primjerice, u nastavi biologije, upoznavajući biljke i životinje u zavičaju, učenici spoznaju i osnovne biološke zakonitosti koje će im olakšati upoznavanje biljaka i životinja u prostorno dalekim krajevima. Unutar nastave povijesti, učenici se proučavanjem povijesnih spomenika zavičaja uvode u shvaćanje dimenzije prošlosti te se na taj način pripremaju za povijesno shvaćanje događaja koji su se zbivali u dalekim krajevima. Na taj način zavičaj postaje „mjera“ i „model“ za sve ono što će se kasnije učiti, a što ne postoji u prostoru zavičaja (*isto*: 178).

Vrlo blisko načelu povezanosti nastave sa životom je *načelo zavičajnosti*, koje je ključno za ovu temu. Ono je samo jedan aspekt načela povezanosti nastave sa životom. Težak smatra da je zavičajnost dopuna načelu književnoga jezika koje govori da je temelj nastavnoga predmeta Hrvatski jezik zajednički jezik svih Hrvata, tj. književni ili standardni jezik. Učenike se postupno osposobljava za komuniciranje tim jezikom učeći gramatiku, pravopis, stilistiku i rječnik, vježbajući se usmenom i pismenom izražavanju

na tom jeziku. Načelo zavičajnosti polazi od zahtjeva da se u nastavi standardnoga jezika iskoristi učenička imanentna gramatika s obzirom na to da se gramatički sustav zavičajnoga govora u većoj ili manjoj mjeri razlikuje od sustava standardnoga jezika. Zavičajnost predstavlja aspekt načela povezanosti nastave sa životom i uže je vezan uz zavičajni jezik i književnost u nastavi. Zavičajni govor, pisci i djela koja govore o zavičaju i koja su pisana na zavičajnom govoru postaju model za učenje i upoznavanje književnoga jezika, kao i pisaca i djela iz drugih krajeva i vremena. Kako učenik najlakše progovara na zavičajnome govoru, u nastavu jezika i književnosti korisno je uključiti tekst pisan zavičajnim govorom jer lingvodidaktički predložak mora biti sadržajno i/ili jezično blizak učenicima. Na takvom predlošku učenici će lakše vježbati i usavršavati jezične djelatnosti čitanja, pisanja, govorenja i slušanja (Turza-Bogdan 2013: 141). Ipak, ne smije se ostati samo na zavičajnim tekstovima. Kao i u drugim obrazovnim područjima, tako i u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti radijus zavičaja treba širiti do dimenzija književnoga jezika i drugih narječja (Šimleša 1977: 179).

Do usvajanja novoga znanja učenike treba sustavno i postupno dovoditi u skladu s njihovom fazom razvoja i prethodno stečenim znanjem, o čemu govori *načelo postupnosti*. Postupnost pri poučavanju i učenju uočljiva je primjenom određenih pravila o gradivu koje učitelj predaje: od lakšega prema težemu, od konkretnoga prema apstraktnome, od poznatoga prema nepoznatome i sl. Put kretanja nastavnoga procesa treba uvijek polaziti od onoga što je učenicima lakše, jednostavnije, bliže, konkretnije, poznatije te se postupno prelazi na ono što je teže, složenije, dalje, nepoznato, apstraktno (*isto*: 54). U skladu s načelom povezanosti nastave sa životom i zavičajnosti, postupnost na primjeru nastave hrvatskoga jezika značila bi polaganje od konkretnoga i učenicima poznatoga zavičajnoga govora kao temelja, preko usporedbe i osvješčivanja razlika između standarda i njihova organskoga idioma do usvajanja i ovladavanja standardnim jezikom.

Primjena *načela primjerenosti* ogleda se u poštivanju učenikove razine usvojenoga znanja. Konkretno, to znači da nastava po sadržaju i načinu rada učenicima ne bi smjela biti prelagana ili preteška, da se poučavanje pojedinih nastavnih sadržaja ne bi trebalo započeti prerano ni prekasno te da se učenikove potencijale ne smije

podcijeniti, niti precijeniti (Jurčić 2012: 55). Osim prema dobi i sposobnostima učenika, nastava mora biti prilagođena i s obzirom na njegovu jezičnu i socijalnu pripadnost, vrijeme i kraj u kojemu živi i sl. Primjerice, u nastavi hrvatskoga jezika, zbog jezičnih navika učenika (pojedince, grupe ili cijeloga razreda), na neke jezične pojave na određenom stupnju ne treba trošiti previše vremena (npr. padežnim morfemima u petom razredu, ukoliko učeniku nisu nikakav problem u pismenom i usmenom izražavanju na književnom jeziku) (Težak 1996: 107), no potrebno je osvijestiti njihovu upotrebu. Ovo je načelo vrlo slično načelu postupnosti, no za razliku od postupnosti koja govori da sadržaje učenicima treba poučavati od jednostavnijeg prema težem, od poznatoga prema nepoznatom i sl., primjerenost se odnosi na odabir prikladnoga sadržaja i načina rada prema individualnim sposobnostima i znanju učenika kako bi se razvoj svakoga učenika unapređivao i intenzivirao do mogućega maksimuma. Da bi to postigao, učitelj će primijeniti načelo akceleracije (ubrzanja, anticipacije), odnosno učenja na visokoj razini težine (Vlasenkov, prema Težak 1996: 108). To znači da će učeniku dati zadatke koji su (prema težini, složenosti i dužini) primjereni njegovim maksimalnim sposobnostima. Stoga učitelj mora dobro poznavati svakoga učenika kako bi mu mogao zadati primjerene zadatke. Načela primjerenosti i akceleracije moraju se nadopunjavati, jer primjerenost bez akceleracije značila bi samo prilagođavanje po biološkim zakonitostima, a akceleracija bez primjerenosti nije moguća (Jurčić 2012: 55). Učitelj svakom pojedinom učeniku mora dati jednaku priliku da nauči hrvatski književni jezik u skladu s njegovim sposobnostima, da ga spozna i da njime praktički ovlada.

Vrlo blisko prethodnomu *načelo* je *individualizacije* koje je također vrlo važno uvažavati s obzirom na to da je svaki učenik različit i posjeduje psihičke, tjelesne i moralne karakteristike koje ga razlikuju od ostalih učenika. Individualizirati znači poštivati individualne specifičnosti kako bi se svakom učeniku omogućilo zadovoljavanje njegovih specifičnih interesa i potreba te postupno izrastanje u autentičnu osobu (*isto*: 56). Primjerenost, akceleracija i individualizacija vrlo su bliska načela jer svako od njih podrazumijeva svojevrsnu prilagodbu programa, metoda i sadržaja u smislu što uspješnijeg ostvarivanja učenikovih potencijala s obzirom na njegove individualne karakteristike. Individualizacija se najlakše ostvaruje u dopunskoj i dodatnoj nastavi, a unutar redovne nastave provodi se individualnim oblikom rada učenika. Individualizacijom nastave razvija se individualitet, pojedinac i njegovo „ja“,

no izdvajanjem i forsiranjem individualizacije zapostavlja se njezin suprotni dijalektički pol – socijalizacija. Načelo socijalizacije naglašava da je odgojno-obrazovni proces također i proces „urastanja“ pojedinca u kolektiv (*isto*: 56). Rad u grupi može pridonijeti individualizaciji, a ujedno i socijalizaciji jer ima unutarnju raspodjelu rada među članovima grupe pa svaki učenik radi dio koji mu najviše odgovara. Načelo individualizacije stoga treba sjedinjavati s načelom socijalizacije te učenicima kroz grupni rad i zadatke omogućiti razvoj vještina suradničkog rada i učenja, djelovanja u kolektivu te uvažavanja i poštivanja osobina, stavova i mišljenja drugih pojedinaca. Razvoj takvih vještina osnova su načela odgojnosti. Nastava hrvatskoga jezika mora biti mnogostruko odgojna te se u okviru nje mora odgajati učenikov duh i karakter. Učenik uz ljubav prema jeziku koji uči i svijesti o potrebi jezične kulture, mora steći i navike jezične snošljivosti, tj. poštivanje tuđih jezika, narječja i idioma. Uvažavanje ovoga načela sprječava razvoj stereotipnih pogleda na narječja. Kompetentan će učitelj kod učenika također razvijati i interkulturalnu kompetenciju koja je posebice važna za područja gdje školu pohađaju i učenici pripadnici nacionalnih manjina.

Načela nastave osnova su za kvalitetno izvođenje nastave bilo kojega predmeta. Ona bi trebala utjecati na svaku aktivnost, izbor metode, oblik poučavanja, načina iznošenja nastavnoga gradiva i komunikaciju s učenicima. Formuliranje načela rezultat je rada praktičara i teoretičara i predstavljaju smjernice za savršeno vođenje nastave. Zanimarivanje pojedinih načela dovodi do poteškoća u nastavi, primjerice nezadovoljstva učenika radom učitelja. Većina će se nastavnika vjerojatno složiti kako su sva načela bitna, no isto tako i s time da objektivni uvjeti često ne dozvoljavaju uvažavanje načela što može biti opravdanje za njihovo praktično djelovanje. Ipak, smatramo kako je stručnim usavršavanjem učitelje potrebno osvijestiti o važnosti vođenja načelima jer upravo će racionalnim i ekonomičnim izborom i kombinacijom nastavnih metoda, sustava, oblika, sadržaja, izvora i materijala omogućiti njihovo uvažavanje.

6. Načini uključivanja zavičajnih tema u nastavu

Za vrijeme stvaranja škole kao specijalne odgojno-obrazovne institucije, sadržaji rada u školi, metode i postupci, a također i jezik kojim se govori u školi, nisu imali gotovo ništa zajedničko sa životom, nisu polazili od života, proučavali život, niti pripremali za život. Zbog stalnoga ispravljanja uporabe lokalnoga jezičnoga govora učenika koji su u predškolskom razdoblju rado i mnogo govorili i spontano stvarali jezične igre, ta su djeca u školi prestajala govoriti. Nakon kritičke analize takve škole, počeo se postavljati i formulirati princip povezanosti škole i nastave sa životom. Jedan je od aspekata toga načela i uvođenje materinskoga i zavičajnoga jezika u nastavu. Komensky je imao sluh za potrebe mlade i tada napredne građanske klase, a svoju je prvu, osnovnu ili elementarnu školu simbolički nazvao „škola materinskoga jezika“. Afirmaciji materinskoga jezika kao nastavnoga jezika i kao nastavnoga predmeta pridonijela je i psihologija djetinjstva i mladosti koja se počela naglo razvijati krajem 19. stoljeća. Otkrila je važnu činjenicu da se prva jezična promatranja i upoznavanje prvih zakonitosti jezika moraju zbivati na građi materinskoga jezika. Početkom ovoga stoljeća u pedagogiji se javio vrlo snažan pokret za toleriranjem i uvođenjem lokalnoga govora u početne razrede osnovne škole (Šimleša 1977: 175), a postupno i u više razrede te u srednje škole.

Zavičajni govor korisno je u većoj mjeri upotrebljavati u nižim razredima osnovne škole s obzirom na to da je većini učenika na toj razvojnoj razini standardni (književni) jezik poznat jednako kao i strani jezik. Već se u prvome razredu prilikom pravogovornih vježbi izgovora glasova može početi od zavičajnoga govora. Budući da se u većini kajkavskih govora ne razlikuju glasovi *č* i *ć*, *ije* i *je*, *dž* i *đ*, na konkretnim se primjerima može od učenika tražiti da to zapaze i pokušaju izgovoriti standardnu inačicu. Ovu vježbu moguće je provesti različitim nastavnim postupcima i metodama, ali pri tome je najvažniji govor učitelja i njegova jezična normativna kompetencija jer učenicima predstavlja model za usvajanje standardnoga jezika. Na leksičkoj se razini već u nižim razredima mogu zapažati razlike u imenovanju riječi prilikom usvajanja imenica. To se mora provoditi kroz osmišljeni razgovor i prilagođeno učenikovo dobi jer je u nižim razredima naglasak na osvješćivanju i uočavanju jezičnih razlika, a ne na njihovu opisivanju (Turza-Bogdan 2013: 143).

Imajući na umu da dijete, čiji se zavičajni govor u velikoj mjeri razlikuje od standardnoga jezika, može prestati govoriti zbog straha od pogrešaka, učitelj treba poticati učenike na govorno izražavanje. McNeill predlaže nekoliko postupaka kojima učitelj može potaknuti učenike na govor u razredu: pohvala govora, proširenje djetetova izričaja, ponavljanje djetetova izričaja, pitanje otvorenoga tipa i stanke očekivanja (McNeill 1977, prema Turza-Bogdan 2013: 144). Pohvala govora često je prva i najčešća tehnika kojom se dijete može potaknuti na govor, a ta pohvala djetetu mora pokazati prihvatanje njegova govornoga ponašanja: *Tako je. Sviđa mi se kako si to rekao.* i sl. Proširivanje djetetova izričaja uključuje prihvatanje odgovora iako učitelj nije u potpunosti njime zadovoljan (npr. *Priča je lijepa.*). Proširivanje odgovora može se tražiti na način da učitelj ponovi odgovor i postavi dodatno pitanje: *Da, priča je lijepa. A što ti je to bilo lijepo u priči?* Učenika zatim treba ponovno usmjeravati na iščitavanje teksta, a sustavnom primjenom ovoga komunikacijskoga postupka, učenik će postupno davati šire i gramatički razvijenije odgovore. Primjena tehnike ponavljanja djetetova izričaja slična je prethodnoj tehnici, samo što se uz ponavljanje djetetova odgovora ne postavlja potpitanje, već se naglašavanjem glasa *i* čeka odgovor, a učitelj odgađa komentar i kritiku govora (u navedenome primjeru: *Da, priča je lijepa iii...*). Ovakvo se poticanje govora pokazalo uspješnim i u višim razredima osnovne škole. Pitanje otvorenoga tipa također ima veliku komunikacijsku vrijednost u nastavnoj praksi zbog toga što traži smisleni, puni odgovor djeteta, a ne samo potvrdu ili negaciju kao kod pitanja zatvorenoga tipa. Pitanja otvorenoga tipa mogu početi upitnim zamjenicama poput *Tko...? Što...? Zašto...?* (Turza-Bogdan 2013: 144). Kod takvih je pitanja učeniku važno dati dovoljno vremena, odnosno koristiti strategiju stanke očekivanja. Ako ni nakon nekoliko sekundi ne zna odgovor, potrebno mu je preformulirati pitanje. Važno je učeniku dati dovoljno vremena za oblikovanje govora te ga prihvatiti bez obzira na to koliko je učitelj njime zadovoljan. Korisnije je pustiti učenika da govori, makar i nepravilno u odnosu na jezičnu normu, nego ga sputati direktnim ispravljanjem koje dovodi do šutnje i nesigurnosti u vlastiti govor. Sljedeći primjer pokazuje primjenu opisanih tehnika poticanja govora (indirektno ispravljanje govora) u konkretnoj komunikacijskoj situaciji:

Učenik/ica: *Unda je videl janu velku hižu.*

Učitelj/ica: *Da, tako je* (pohvala govora). *Vidio je jednu veliku kuću* (ponavljanje uz prijevod djetetova izričaja). *Što se zatim moglo dogoditi?* (pitanje otvorenoga tipa, stanka očekivanja, uvažavanje djetetova interesa) (*isto*: 145).

Odnos prema zavičajnome govoru u nastavi od početka se školovanja može razvijati na način da se unutar obrade određene jezične činjenice, koja je različita od oblika u zavičajnom idiomu, kontrastivno postave oba oblika, standardni i zavičajni. Važno je da učenici sami traže i osmišljavaju primjere jer samo učiteljevo izlaganje o razlikama neće imati učinka kao problemsko i stvaralačko rješavanje zadataka. Primjeri takvih zadataka su:

- prijevod riječi, iskaza, rečenice na zavičajni govor
- zapažanje razlika u oblicima
- stvaranje teksta na zavičajnome govoru u različitim opravdanim komunikacijskim situacijama – zapažanje razlika
- izrada jezičnoga zemljovida s najznačajnijim razlikama u odnosu na standardni jezik
- razgovorne i scenske igre u svrhu stvaranja teksta
- proučavanje tekstova iz usmene književnosti (*isto*: 146).

Pri zadavanju takvih zadataka važno je svaki od njih prilagoditi dobi učenika i paziti da se ne zahtijeva prevađanje nekog izraza sa ili na govor narječja koje učenik ne poznaje dovoljno. Stoga je potrebno odabrati odgovarajući predložak. Istraživanje je pokazalo da učitelji imaju problema u pronalaženju građe na narječjima. Skok (2002, prema Turza-Bogdan 2013: 147) smatra kako bi tomu mogle pripomoći zavičajne čitanke, ali i stručno usavršavanje učitelja na kojemu bi dobivali informacije o tome u kojim se zbirkama, antologijama ili jezikoslovnoj literaturi mogu pronaći prikladni tekstovi za rad u nastavi. Kao dobar primjer Turza-Bogdan (2013) navodi knjižicu M. Jelenić i J. Šipeka *Jen, dva, tri, kuljko rečeš ti* (2004) koja sadrži opise nekadašnjih dječjih igara, tekstove koji su ih pratili, te notne zapise pjesama i običaja vezanih uz djecu. Oni mogu višestruko poslužiti u nastavi hrvatskoga jezika jer predstavljaju izvorni govor pomoću kojega se može kontrastivno usvajati jezični standard. Primjerice, u nižim razredima mogu poslužiti kao poticaj za jezično izražavanje, scensku igru ili korelaciju s ostalim predmetima, a u višim razredima kao predlošci za zapažanje

obilježja kajkavskoga narječja. Na kraju osmoga razreda, pri usustavljivanju stečenih spoznaja o sva tri narječja može se primjerice zadati aktivnost određivanja točnih i netočnih tvrdnji. Aktivnost se provodi u obliku natjecanja ili kao rješavanje problema u grupnome radu svrstavanjem ponuđenih tvrdnji u dva stupca. Na primjer:

Točno: Tipična je osobina kajkavskoga narječja nerazlikovanje glasova č/ć, dž/đ u izgovoru.

Netočno: Štokavsko je narječje istovjetno književnomu standardnom jeziku. (Turza-Bogdan 2013: 153).

Grupni rad može se koristiti i prilikom izrade zemljovida prema zastupljenosti narječja (s približnim granicama), zasnovano na činjenicama o narječjima iz udžbenika. Stavljanje plakata na pano učionice vrijedna je povratna informacija učenicima.

Interes za poeziju najniži je na ljestvici dječjih interesa (Kermek-Serdanović 1985, prema Turza-Bogdan 2013: 155), stoga su lirske pjesme koje su tematski vezane uz zavičaj, igru i učenikovu svakodnevicu vrijedan poticaj za zanimanje i komunikaciju o ponuđenome tekstu. U nižim se razredima pomoću pjesme na zavičajnome govoru, koja je učenicima tematski i jezično bliska, mogu primjerice zapažati sličnosti i razlike učenika, pisca i lirskoga subjekta, može se odrediti ton pjesme ili zapažati personifikacija. U stvaralačkom se dijelu sata može zadati dramatizacija pjesme ili pisanje vezanoga kajkavskog teksta pomoću odgovaranja na postavljena pitanja.

Beli most

Preskočil je reko,
V hrptu se je svil,
Bel ko čisto mleko
I velo od vil.

To su se dva vala
Slila vu jen tren;
Slika je ostala
Od njihove pen.
Srebrna se riba
K njemu pripelja
Voda se zaziba:
On se v nje smehlja.

Kada riba projde,
On tiho zaspi,
Kočijica dojde,
Pa ga probudi.

Strese se od sreće
Da ne more jač;
Popevko okreće
Kočijin kotač:

Beli beli most
Ko slonova kost!

Ivan Goran Kovačić

(Skok, J. 1987. *Lijet Ikara: antologija hrvatskoga dječjega pjesništva*, prema Turza-Bogdan 2013: 160)

Pjesma *Beli most* zbog svoje liričnosti i slikovitosti može se interpretirati u višim razredima osnovne škole (sedmome i osmome). Zadavanjem pitanja na nastavnome listiću može se olakšati interpretacija pjesme, a odgovori mogu biti pisani kajkavskim narječjem. U doživljajno-spoznajnoj motivaciji učenike bi se trebalo uvesti u lirske pjesničke slike, a poželjno je da i sami osmišljavaju takve slike (doživljaj nježnosti) kako bi se stvarala sposobnost njihova kasnijeg primjećivanja u pjesmi. Zbog toga prvo pitanje može glasiti: *Riječima moraš izraziti nježnost. Koje ćeš riječi upotrijebiti za iskazivanje nježnosti prema nekome ili nečemu?* Sljedećim pitanjem mogu se od učenika tražiti asocijacije na riječ *pjena*, koje ima svrhu pripreme za primanje stilskih sredstava u pjesmi, a može biti formulirano kao: „*Pjena*“. Kajkavski „*pena*“ ili „*pene*“, „*pen*“. *Na što te podsjeća ta riječ? Koje asocijacije imaš kada je čuješ?* Asocijacije se mogu proširiti opisivanjem zamišljene slike odraza u vodi koju će učenici kasnije prepoznati kao pjesničku sliku u pjesmi. Pitanjima u kojima se traži određivanje osobina živoga bića koje su pridane mostu te kako se kočijica odnosi prema njemu, učenika se uvodi u obradu usporedbe i personifikacije. Pitanjem *Da si ti pjesnik, pomoću kojega slova bi izradio ritam okretanja okruglih kotača?* učenika se osvještava o korištenju asonance kao izražajnoga sredstva. Učitelj bi s učenicima postupno unutar nastavnoga sata prolazio kroz zadana pitanja. Vrlo je važno pri tome koristiti metodu heurističkoga razgovora, rada na tekstu i izražajnoga glasnog čitanja kako bi se zapazili akustični i drugi stilski slojevi pjesme (Turza-Bogdan 2013: 161). Na primjeru ove pjesme može se koristiti komparativna metoda prevođenja na jezični standard kako bi učenici spoznali gubitak liričnosti i ritma pjesme ukoliko se prevede na standard te tako osvijestili stilske vrijednosti narječja. Navedenim metodama i oblicima rada učenici razvijaju sposobnosti doživljavanja, racionalnoga mišljenja te kreativnoga pismenoga izražavanja na

učenikovu narječju. Ipak, ni u jednome stvaralačkom zadatku izražavanje na narječju ne bi trebalo biti obavezno, već je potrebno pružiti mogućnost izbora.

U čitankama nižih razreda osnovne škole slabije je zastupljena proza, a to može biti odraz suvremene kajkavske književnosti gdje je mnogo zastupljenija poezija. Ipak, učenici se sa zavičajnom prozom mogu susretati od početka školovanja, potrebno je samo odabrati tekst koji je duljinom i razumljivošću primjeren iskustvu, interesima i dobi učenika. Često se odabiru tekstovi iz usmene poezije, poput bajki, basni, pripovijetki i anegdota. Učenici u trećem i četvrtom razredu pokazuju interes za klasične bajke, stoga je korisno za interpretaciju odabrati klasičnu kajkavsku bajku *Palček* (Skok 1999 prema Turza-Bogdan 2013: 167) koja je zapisana u Prelogu. Taj podatak bajku čini još zanimljivijom učenicima koji žive u blizini Preloga. Prije čitanja bajke, potrebno je objasniti riječi koje mogu biti nejasne (hok-čali – riječi kojima se životinja potiče na rad, tati – lopovi i sl.) Motivacija može biti postignuta metodom razgovora o opreci malo-veliko ili uspoređivanjem Grimmovog *Palčića* (kojega učitelj ukratko prepriča) s kajkavskom bajkom *Palček*. Interpretacija se također može zasnivati na usporedbi ovih dviju bajki zapažajući temeljne karakteristike i načine oblikovanja likova u njima (osobine Palčića – snalažljivost, lukavost, odnosi s drugim likovima i sl). Stvaralački se zadatak može temeljiti na zamišljanjima glavnoga lika u različitim situacijama (npr. *Zamisli Palčića kao svoga prijatelja.*) ili pak na vježbi sažetoga prepričavanja bajke (Turza-Bogdan 2013: 168). Ukoliko procijeni korisnim i primjerenim, učitelj obrađeni književni tekst može upotrijebiti i kao lingvometodički predložak za učenje jezika.

Prilikom izbora kajkavskih tekstova, kao i načina pripreme, motivacije i interpretacije, učitelj mora imati na umu i sociokulturnu sredinu učenika (žive li učenici u selu, gradu i kojim se zavičajnim govorom služe). Ukoliko se u razredu nalaze i učenici koji su pripadnici nacionalnih manjina, korisno je da učitelj u nastavni proces uključi i ponešto od sadržaja koji pripadaju njihovom jeziku i kulturi. Na taj način manjinski će se učenici osjećati prihvaćenima, njihov jezik smatrat će uvaženim, a drugi će učenici imati priliku upoznati druge jezike i kulture te razviti pozitivan stav prema njima. Učitelj svoje aktivnosti mora prilagoditi mogućnostima i interesima učenika te prema planiranim satima odlučuje o količini aktivnosti i načinu njihova provođenja.

Stoga učitelj treba dobro poznavati učenike, a u radu s njima mora biti taktičan (Jukić 2010: 299) na način da uočava razlike među njima, potiče ih, prati njihov napredak i interese te im je podrška u njihovu napredovanju.

7. Empirijski dio

7.1. Metodologija

U ovome istraživanju nastojat će se ispitati stavovi koje učitelji Osnovne škole Prelog imaju prema zavičajnome govoru. S obzirom na to da stavovi u određenoj mjeri određuju ponašanje pojedinca, pa samim time utječu i na učiteljev izbor nastavnih sadržaja, oblika i metoda kojima će obraditi nastavne sadržaje i prenijeti ih učenicima, ispitivanje stavova učitelja važan je dio školske pedagogije. Kako se stavovi učenicima mnogo brže i lakše prenose ponašanjem nego samim usmenim izlaganjem, instrument je istraživanja upitnik koji je osmišljen kako bi ispitao sve tri dimenzije stava (kognitivnu, emocionalnu, i ponašajnu).

Dosadašnja istraživanja stavova prema narječju i zavičajnome govoru vrlo su rijetka, a najvažnija istraživanja unutar ovoga područja provodila je Turza-Bogdan. Istraživanjem stavova učitelja iz Osječko-baranjske i Međimurske županije nastojala je utvrditi postoje li razlike u konotaciji pojma „kajkavsko narječje“ između osječkih i međimurskih učitelja te između učitelja razredne nastave i učitelja hrvatskoga jezika (Turza-Bogdan 2013: 10). Pokazalo se kako je konotacija pojma pozitivnija kod nastavnika koji pripadaju kajkavskome govornom području te da u osječkim školama pojam pozitivnije konotira podskupina učitelja hrvatskoga jezika od učitelja razredne nastave. Ovim će se istraživanjem ispitivati stavovi učitelja razredne i predmetne nastave u Osnovnoj školi Prelog na kognitivnoj, emocionalnoj, ponašajnoj i općoj razini kako bi se utvrdio smjer stavova i ispitalo postoje li statistički značajne razlike između učitelja s obzirom na spol, radni staž, profesionalni status, nastavno područje i govor kojim se služe.

6.1.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovoga rada istražiti smjer stavova učitelja Osnovne škole Prelog prema zavičajnome govoru.

6.1.2. Zadaci

Zadaci ovoga istraživanja su sljedeći:

- ispitati smjer stavova učitelja prema zavičajnome govoru prema kognitivnoj komponenti stava
- ispitati smjer stavova učitelja prema zavičajnome govoru prema emocionalnoj komponenti stava
- ispitati smjer stavova učitelja prema zavičajnome govoru prema ponašajnoj komponenti stava
- utvrditi razlike u smjeru stavova između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave
- utvrditi razlike u smjeru stavova između učitelja hrvatskoga jezika i učitelja ostalih nastavnih područja

6.1.3. Hipoteze

Hipoteze ovoga istraživanja su sljedeće:

H 1 Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru pretežno je pozitivnoga smjera.

H 1.1 Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru u domeni kognitivne komponente pretežno je pozitivnoga smjera.

H 1.2 Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru u domeni emocionalne komponente pretežno je pozitivnoga smjera.

H 1.3 Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru u domeni ponašajne komponente pretežno je pozitivnoga smjera.

H 2 Stavovi učitelja hrvatskoga jezika pretežito su pozitivnoga smjera.

H 3 Različiti čimbenici uvjetuju razlike u stavovima učitelja prema zavičajnome govoru.

H 3.1 Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na spol učitelja.

H 3.2 Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na radno iskustvo učitelja.

H 3.3 Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na profesionalni status učitelja (razredna/predmetna nastava).

H 3.4 Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na nastavna područja koja predaju.

H 3.5 Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na vrstu govora kojim se učitelji služe u slobodno vrijeme.

6.1.4. Nezavisne i zavisne varijable

Nezavisne varijable predstavljaju:

- spol učitelja
- radno iskustvo učitelja
- profesionalni status učitelja (razredna/predmetna nastava)
- nastavno područje učitelja predmetne nastave
- vrsta govora kojim se učitelji služe u slobodno vrijeme

Zavisnu varijablu predstavljaju stavovi učitelja prema zavičajnome govoru.

6.1.4. Uzorak istraživanja

6.1.4.1. Formiranje istraživanja

Uzorak ovoga istraživanja čini ukupno 31 učitelj razredne i predmetne nastave u OŠ Prelog, od kojih je 24 učiteljice i 7 učitelja. Veličina uzorka ograničena je na uzorak učitelja jedne osnovne škole. Ukupan broj učitelja u školi je 39, što znači da je anketu ispunilo 79,5% učitelja.

6.1.4.2. Strukturalna obilježja uzorka

Tablica br. 1: Struktura uzorka prema spolu

SPOL	N	%
muški	7	22,6
ženski	24	77,4
ukupno	31	100

Struktura uzorka s obzirom na spol značajno se razlikuje, što je vidljivo iz Tablice br. 1. Dobiveni podaci slažu se s rezultatima istraživanja na kraju školske godine 2014./2015. Državnoga zavoda za statistiku koji pokazuju daleko veći broj učiteljica nego učitelja u hrvatskim osnovnim školama u prethodnoj školskoj godini (DZS, 2015).

Tablica br. 2: Struktura uzorka prema radnom iskustvu

RADNO ISKUSTVO	N	%
do 10 godina	4	12,9
od 11 do 20 godina	13	42,0
od 21 do 30 godina	5	16,1
više od 31 godina	9	29,0

Kao što je vidljivo iz Tablice br. 2, uzorak smo prema radnome iskustvu unaprijed podijelili u četiri kategorije. Najveći dio ispitanika zastupljen je u kategoriji osposobljenih učitelja (N = 13), što znači da najveći broj ispitivanih učitelja ima radno iskustvo u nastavi između 11 i 20 godina. Nešto manje ispitanika u školi poučava više

od 31 godinu (N = 9). Među ispitanicima je najmanje učitelja početnika s do 10 godina staža (N = 4) te kompetentnih učitelja s između 21 i 30 godina radnoga staža u nastavi.

Tablica br. 3: Struktura uzorka prema profesionalnom statusu učitelja

PROFESIONALNI STATUS UČITELJA	N	%
učitelji razredne nastave	12	38,7
učitelji predmetne nastave	19	61,3

Iz Tablice br. vidljivo je kako je među ispitanicima veći broj učitelja predmetne nastave (N = 19). Broj učitelja razredne nastave koji su sudjelovali u istraživanju je 12. Takvu distribuciju povezujemo s ukupnim brojem učitelja u Osnovnoj školi Prelog. Prema Nastavnome planu i programu za 2015./2016. godinu, u školi je zaposleno 26 učitelja predmetne nastave te 13 učitelja razredne nastave što ukazuje na to kako je veći odaziv na ispunjavanje upitnika bio kod učitelja razredne nastave.

Tablica br. 4: Struktura uzorka prema nastavnom području učitelja predmetne nastave

NASTAVNO PODRUČJE UČITELJA	N	%
društveno-humanističko	12	63,1
prirodo-znanstveno	5	26,3
umjetničko	1	5,3
tjelesno-zdravstveno	1	5,3
ukupno	19	100

Tablica br. 4 prikazuje podjelu uzorka prema nastavnim područjima koja učitelji predmetne nastave predaju. Nastavni predmeti podijeljeni su u 4 kategorije: društveno-humanističko (kojem pripadaju predmeti hrvatski jezik, engleski jezik, njemački jezik, povijest, zemljopis i vjeronauk), prirodno-znanstveno područje (predmeti: matematika, fizika, kemija, biologija, informatika i tehnička kultura), umjetničko područje (glazbena i likovna kultura) te tjelesno zdravstvena kultura kao zasebno područje. Od ukupno 19 učitelja predmetne nastave, njih 12 predaje neki predmet koji pripada društveno-

humanističkom području. Najmanje ispitanika bilo je iz umjetničkog i tjelesno-zdravstvenog područja. Takva distribucija očekivana je s obzirom da društveno-humanističko područje obuhvaća više predmeta koji imaju najveći tjedni i godišnji broj nastavnih sati pa zahtijevaju i više zaposlenih učitelja koji predaju te predmete. S druge strane, umjetničko i tjelesno-zdravstveno područje zahtijevaju najmanji broj učitelja. Može se pretpostaviti kako je unatoč većem broju predmeta koji pripadaju prirodno-znanstvenome području od društveno-humanističkoga veći broj ispitanika iz prvoga područja uzrok i to što učitelji koji predaju predmete iz prirodo-znanstvenoga područja istovremeno predaju više predmeta u istoj školi (npr. fizika i matematika).

Tablica br. 5. Struktura prema vrsti govora kojom se učitelji služe u slobodno vrijeme

VRSTA GOVORA	N	%
zavičajni govor	3	9,7
mješavina zavičajnoga govora i standardnoga jezika	23	75,2
standardni jezik	5	16,1

Što se tiče vrste govora kojim se učitelji služe u slobodno vrijeme, najviše je onih učitelja koji se koriste mješavinom zavičajnoga govora i standardnoga jezika (N = 23), što je vidljivo u Tablici br. 5. Najmanji je broj onih ispitanika koji su se izjasnili kako govore isključivo zavičajnim govorom u slobodno vrijeme (N = 3), dok je tek nešto više onih koji govore isključivo standardnim jezikom (N = 5). Takve rezultate možemo pripisati ispreplitanju i utjecaju standardnoga jezika na zavičajne idiome. Razvoj tehnologije i utjecaj većih gradova razlog su miješanja zavičajnih idioma i standardnoga jezika pa je samim time najviše učitelja koji se koriste upravo takvom vrstom govora.

6.1.5. Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka koristila se metoda anketiranja i procjenjivanja, a instrument je kombinacija ankete i skale procjene (skala Likertova tipa). Prvi dio sadrži podatke o spolu, godinama radnog staža, profesionalnome statusu učitelja i nastavnom predmetu koji predaju. U drugom djelu upitnika nalazi se pitanje kojim se nastoji utvrditi vrsta govora kojim se učitelji služe u slobodno vrijeme i petnaest čestica (tvrdnji) pomoću kojih su učitelji izražavali svoj stav prema zavičajnome govoru. Ispitanici su na tvrdnje odgovarali pomoću Likertove petostupanjske skale:

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – ne mogu se odlučiti (niti se slažem niti se ne slažem)
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem.

Prvih pet čestica izražava kognitivnu, drugih pet emocionalnu, a posljednjih pet ponašajnu komponentu stava. Instrument se nalazi u prilogu rada.

6.1.6. Način prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno u siječnju 2016. godine u Osnovnoj školi Prelog. Provođenje istraživanja dogovoreno je s ravnateljicom škole. Učiteljima su bile podijeljene ankete, a ispunjavanje se odvijalo pod školskim odmorima ili kod kuće. Ravnateljica škole uputila je učitelje u postupak ispunjavanja. Ankete su bile anonimne. Pedagoginja škole ispunjene ankete vratila je istraživačici.

6.1.7. Metode obrade podataka

Obrada podataka izvršena je u programu za statističku analizu PSPP.

Korišteni su deskriptivni parametri poput aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti te distribucije podataka izražene u postocima.

Za odabir dimenzija stava i čestica koje ulaze u određene dimenzije nije rađena faktorska analiza već su unaprijed određene 3 kategorije koje se podudaraju s kognitivnom, emocionalnom i ponašajnom sastavnicom stava (Pennington 1997 prema Kolak 2004: 77). Za svaku je kategoriju unaprijed zadano 5 čestica koje obuhvaćaju tvrdnje o stavovima vezanih uz nekoliko područja: općeniti stav učitelja prema uporabi zavičajnoga govora u nastavi, praksa učitelja u nastavi, didaktičko načelo zavičajnosti koje opravdava uporabu zavičajnoga govora u nastavi, ispravljanje grešaka pri korištenju standardnim jezikom te stav o korištenju zavičajnoga govora u suradničkim oblicima rada učenika. Kako bi se utvrdio međusoban utjecaj i ovisnost pojedinih dimenzija stavova izračunati su koeficijenti korelacije.

S obzirom na to da za dio čestica odgovor „potpuno se slažem“ odgovara pozitivnijem stavu, a za dio čestica više negativnijem, u potonjim je česticama izvršena konverzija rezultata kako bi u svim česticama pozitivniji stav bio izražen većim brojem bodova. Hi-kvadrat test korišten je kako bismo provjerili postoji li statistički značajan utjecaj nezavisnih varijabli poput spola, radnoga staža, profesionalnoga statusa učitelja, nastavnoga područja i vrste govora kojim se učitelji služe na stavove prema zavičajnome govoru kao zavisnu varijablu.

6.2. Rezultati i analiza

6.2.1. Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru

U Tablici br. 6 prikazane su relativne frekvencije odgovora svih ispitanika na pojedine čestice instrumenata, a kojima se iskazuju stavovi učitelja prema zavičajnome govoru.

Tablica br. 6: Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru, relativne frekvencije odgovora na česticama instrumenta

Rb.	Sadržaj čestice	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1	Korištenje zavičajnoga govora u nastavi pozitivno utječe na razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika.	6,4%	12,9%	19,4%	41,9%	19,4%
2	Smatram da dopuštanjem korištenja zavičajnoga govora u nastavi učenik postaje nepismen.	22,5%	54,8%	6,5%	9,7%	6,5%
3	Korištenje zavičajnoga govora primjereno je pri obradi zavičajnih tema.	0,0%	3,2%	9,7%	41,9%	45,2%
4	Tijekom razredne nastave učenicima je uvijek potrebno ispravljati greške pri korištenju standardnoga jezika.	3,2%	16,1%	25,8%	45,2%	9,7%
5	Korištenje zavičajnoga govora učenicima ne može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka u suradničkih oblicima rada.	19,4%	51,6%	12,9%	12,9%	3,2%
6	Učenici se dobro osjećaju kada se u nastavi koristi zavičajni govor.	0,0%	6,4%	22,6%	48,4%	22,6%
7	Neugodno mi je komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka.	51,6%	45,2%	3,2%	0,0%	0,0%
8	Volim koristiti zavičajni govor pri obradi zavičajnih tema.	6,4%	16,1%	19,4%	45,2%	12,9%
9	Učenici se loše osjećaju kada ih se ispravlja pri korištenju standardnoga jezika.	25,8%	51,6%	16,2%	3,2%	3,2%
10	Prilikom suradničkih oblika rada učenika ne volim čuti kako učenici komuniciraju zavičajnim govorom.	48,3%	38,7%	6,5%	6,5%	0,0%
11	Učenicima u nastavi dopuštam korištenje zavičajnoga govora.	3,2%	22,6%	22,6%	35,5%	16,1%
12	U razgovor na nastavi ne uključujem učenike koji se izražavaju zavičajnim govorom.	77,4%	22,6%	0,0%	0,0%	0,0%
13	Pri obradi zavičajnih tema koristim zavičajni govor.	6,4%	22,6%	19,4%	38,7%	12,9%
14	Učenike uvijek ispravljam kada pogriješe pri korištenju standardnoga jezika.	0,0%	22,6%	16,1%	51,6%	9,7%
15	Pri uvođenju učenika u suradničke oblike rada nikad ne koristim zavičajni govor.	9,7%	38,7%	9,7%	35,5%	6,4%

Iz Tablice br. 6 vidljivo je kako za svaku česticu postoji ili pozitivno ili negativno asimetrična distribucija. Najveći postotak učitelja „u potpunosti se slaže“ s tvrdnjama koje se tiču općenita stava prema upotrebi zavičajnoga govora u nastavi (pozitivan utjecaj na razvoj jezičnocomunikacijske kompetencije učenika, učenikov pozitivan osjećaj kada se upotrebljava zavičajni govor, dopuštanje korištenja zavičajnoga govora). Najveći postotak odgovora „uopće se ne slažem“ zapažen je kod čestica koje se odnose na praksu učitelja u nastavi, tj. učitelji se ne slažu kako korištenjem zavičajnoga govora u nastavi učenik postaje nepismen, nije im neugodno komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka i ne diskriminiraju pri razgovoru na nastavi takve učenike. To pokazuje da učitelji imaju strpljenja za takve učenike te da su svjesni kako izražavanje zavičajnim govorom učenicima može pomoći pri razvijanju jezičnocomunikacijske kompetencije.

Kako bismo saznali prosječne stavove ispitanika prema ispitanim česticama, izračunali smo aritmetičke sredine, standardne devijacije te raspon u stupnju slaganja za sve čestice, što je prikazano u Tablici br. 7. U Tablici br. 8 prikazani su deskriptivni parametri za pojedine dimenzije. Kako bi pozitivniji stav bio iskazan većim brojem bodova, izvršena je konverzija rezultata za ove i sve sljedeće tablice.

Tablica br. 7: Deskriptivni parametri čestica korištenih u instrumentu

Rb.	Sadržaj čestice	N	M	SD	MIN	MAX
1	Korištenje zavičajnoga govora u nastavi pozitivno utječe na razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika.	31	3,55	1,15	1	5
2	Smatram da dopuštanjem korištenja zavičajnoga govora u nastavi učenik postaje nepismen.	31	3,77	1,12	1	5
3	Korištenje zavičajnoga govora primjereno je pri obradi zavičajnih tema.	31	4,29	0,78	2	5
4	Tijekom razredne nastave učenicima je uvijek potrebno ispravljati greške pri korištenju standardnoga jezika.	31	2,58	0,99	1	5
5	Korištenje zavičajnoga govora učenicima ne može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka u suradničkih oblicima rada.	31	3,71	1,04	1	5
6	Učenici se dobro osjećaju kada se u nastavi koristi zavičajni govor.	31	3,87	0,85	2	5
7	Neugodno mi je komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka.	31	4,48	0,57	3	5
8	Volim koristiti zavičajni govor pri obradi zavičajnih tema.	31	3,42	1,12	1	5
9	Učenici se loše osjećaju kada ih se ispravlja pri korištenju standardnoga jezika.	31	3,94	0,93	1	5
10	Prilikom suradničkih oblika rada učenika ne volim čuti kako učenici komuniciraju zavičajnim govorom.	31	4,29	0,86	2	5
11	Učenicima u nastavi dopuštam korištenje zavičajnoga govora.	31	3,39	1,12	1	5
12	U razgovor na nastavi ne uključujem učenike koji se izražavaju zavičajnim govorom.	31	4,77	0,43	4	5
13	Pri obradi zavičajnih tema koristim zavičajni govor.	31	3,29	1,16	1	5
14	Učenike uvijek ispravljam kada pogriješe pri korištenju standardnoga jezika.	31	2,52	0,96	1	4
15	Pri uvođenju učenika u suradničke oblike rada nikad ne koristim zavičajni govor.	31	3,10	1,19	1	5

Iz Tablice br. 7 vidljivo je kako stavovi učitelja nisu jedinstveni, već se u nekim česticama raspon kreće od jedne do druge krajnje točke izbora (od „uopće se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“), dok je u drugima raspon slaganja manji za jednu kategoriju (5 tvrdnji) ili dvije kategorije (1 tvrdnja). Velik raspon ukazuje na velike različitosti u mišljenjima učitelja, dok je manji raspon, odnosno veće slaganje učitelja vidljivo jedino u tvrdnji „Neugodno mi je komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka“ s kojom se učitelji pretežito ne slažu, pri čemu konverzijom za ovu česticu dobivamo veći broj bodova, odnosno pozitivniji stav. Izdvojit ćemo čestice u kojima je slaganje iznad 4,00:

- U razgovor na nastavi ne uključujem učenike koji se izražavaju zavičajnim govorom. (4,77)
- Neugodno mi je komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka. (4,48)
- Korištenje zavičajnoga govora primjereno je pri obradi zavičajnih tema. (4,29)
- Prilikom suradničkih oblika rada učenika ne volim čuti kako učenici komuniciraju zavičajnim govorom. (4,29)

Učitelji smatraju kako je korištenje zavičajnoga govora primjereno pri obradi zavičajnih tema (čestica 3), vole čuti učenike kako komuniciraju zavičajnim govorom pri suradničkim oblicima rada (čestica 10) te im je ugodno komunicirati s učenicima koji koriste zavičajni govor ili koji u govoru standardnim jezikom čine greške (čestice 7 i 12).

Izdvojit ćemo i čestice u kojima je slaganje ispod 3,00:

- Učenike uvijek ispravljam kada pogriješe pri korištenju standardnoga jezika. (2,52)
- Tijekom razredne nastave učenicima je uvijek potrebno ispravljati greške pri korištenju standardnoga jezika. (2,58)

S obzirom na to da su ove tvrdnje konverzirane, iz ovih je rezultata vidljivo kako učitelji u velikoj mjeri smatraju kako uvijek treba ispravljati učenikove greške u izražavanju (tvrdnja 4) te da to uglavnom uvijek čine (tvrdnja 14). Učitelji nisu u dovoljnoj mjeri svjesni da iako je ispravljanje važno radi osvještavanja razlika između dijalekta i standardnoga jezika, prečesto ispravljanje može rezultirati učenikovim strahom od izražavanja i smanjenom jezičnom aktivnosti. Važno je prepoznati vrstu pogreške i odabrati pravi način ukazivanja na nju kako ispravljanje ne bi imalo suprotni

učinak od željenoga.

Srednje aritmetičke sredine na česticama 13 i 14 govore o tome kako učitelji imaju različite stavove prema upotrebi zavičajnoga govora pri obradi zavičajnih tema te prilikom uvođenja učenika u suradničke oblike rada, s obzirom na to da standardna devijacija za te čestice iznosi 1,16 i 1,19 te je raspon odgovora maksimalan (od 1 do 5). Ovi rezultati upućuju na to se da učitelji u različitoj mjeri služe zavičajnim govorom u nastavi, što može biti posljedica različitih predmetnih područja koja učitelji predaju s obzirom na to da neki predmeti ne ostavljaju mnogo prostora za zavičajne teme ili pak pružaju manje mogućnosti za suradničke oblike rada učenika.

Tablica br. 8: Deskriptivni parametri po dimenzijama stava

Rb.	Dimenzija stava	N	M	SD	MIN	MAX
1	Kognitivna	31	17,90	2,33	13	22
2	Emocionalna	31	20,00	2,66	14	24
3	Ponašajna	31	17,06	3,40	11	23

Što se tiče prosječnih vrijednosti po dimenzijama prikazanih u Tablici br. 8, najpozitivniji stav učitelji su iskazali unutar emocionalne dimenzije, $M = 20$ od maksimalnih 25. Najmanji rezultat dobiven je za ponašajnu dimenziju (17,06) što pokazuje da učitelji iako iskazuju pozitivne emocije, na planu djelovanja iskazuju negativnije rezultate te ne djeluju u potpunosti u skladu sa svojim osjećajima i iskazanim mišljenjima o zavičajnome govoru. Bez obzira na to, na svakoj su dimenziji vidljivi pretežito pozitivni stavovi prema zavičajnome govoru, a najveći je raspon u odgovorima vidljiv na ponašajnoj dimenziji stava ($SD = 3,40$).

Tablica br. 9: Deskriptivni parametri čestica prema odgovorima učitelja hrvatskoga jezika

Rb.	Sadržaj čestice	N	M	SD	MIN	MAX
1	Korištenje zavičajnoga govora u nastavi pozitivno utječe na razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika.	3	5,00	0,00	5	5
2	Smatram da dopuštanjem korištenja zavičajnoga govora u nastavi učenik postaje nepismen.	3	4,33	0,58	4	5
3	Korištenje zavičajnoga govora primjereno je pri obradi zavičajnih tema.	3	4,33	0,58	4	5
4	Tijekom razredne nastave učenicima je uvijek potrebno ispravljati greške pri korištenju standardnoga jezika.	3	3,33	0,58	3	4
5	Korištenje zavičajnoga govora učenicima ne može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka u suradničkih oblicima rada.	3	1,67	0,58	1	2
6	Učenici se dobro osjećaju kada se u nastavi koristi zavičajni govor.	3	4,67	0,58	4	5
7	Neugodno mi je komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka.	3	4,33	0,58	4	5
8	Volim koristiti zavičajni govor pri obradi zavičajnih tema.	3	4,00	0,00	4	4
9	Učenici se loše osjećaju kada ih se ispravlja pri korištenju standardnoga jezika.	3	4,67	0,58	4	5
10	Prilikom suradničkih oblika rada učenika ne volim čuti kako učenici komuniciraju zavičajnim govorom.	3	5,00	0,00	5	5
11	Učenicima u nastavi dopuštam korištenje zavičajnoga govora.	3	4,00	1,00	3	5
12	U razgovor na nastavi ne uključujem učenike koji se izražavaju zavičajnim govorom.	3	5,00	0,00	5	5
13	Pri obradi zavičajnih tema koristim zavičajni govor.	3	4,00	0,00	4	4
14	Učenike uvijek ispravljam kada pogriješe pri korištenju standardnoga jezika.	3	2,00	0,00	2	2
15	Pri uvođenju učenika u suradničke oblike rada nikad ne koristim zavičajni govor.	3	3,00	1,00	2	4

U Tablici br. 9 prikazane su aritmetičke sredine, standardne devijacije te raspon u stupnju slaganja za sve čestice koje smo izračunali kako bismo saznali prosječne stavove isključivo učitelja hrvatskoga jezika prema zavičajnome govoru. U Tablici br. 10 prikazani su deskriptivni parametri za pojedine dimenzije.

Uvidom u Tablicu br. 9 vidimo kako su stavovi učitelja hrvatskoga jezika pretežito jedinstveni, s obzirom na to da se ni u jednoj čestici raspon slaganja ne kreće od minimalne do maksimalne točke izbora, već raspon slaganja uglavnom obuhvaća 1, 2 ili 3 kategorije. Mali raspon ukazuje na slaganje u mišljenjima učitelja, dok je veći raspon, odnosno manje slaganje učitelja vidljivo jedino u tvrdnjama „Učenicima u nastavi dopuštam korištenje zavičajnoga govora“ te „Pri uvođenju učenika u suradničke oblike rada nikad ne koristim zavičajni govor“ što ukazuje na to da je svaki od učitelja hrvatskoga jezika iskazao različiti stupanj slaganja s ovim tvrdnjama.

Izdvojit ćemo čestice u kojima je slaganje 5,00:

- Korištenje zavičajnoga govora u nastavi pozitivno utječe na razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika.
- Prilikom suradničkih oblika rada učenika ne volim čuti kako učenici komuniciraju zavičajnim govorom.
- U razgovor na nastavi ne uključujem učenike koji se izražavaju zavičajnim govorom.

Za ove su tvrdnje učitelji iskazali najveći stupanj slaganja, odnosno smatraju kako korištenje zavičajnoga govora u nastavi pozitivno utječe na razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika (čestica 1), vole čuti učenike kako komuniciraju zavičajnim govorom pri suradničkim oblicima rada (čestica 10) te rado u razgovor uključuju učenike koji koriste zavičajni govor (čestica 12). To ukazuje na njihovu svijest o pozitivnim učincima uključivanja zavičajnoga govora u nastavu. Nelogičnost je u tome što su, s druge strane, najniži stupanj slaganja učitelji hrvatskoga jezika iskazali na čestici „Korištenje zavičajnoga govora učenicima ne može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka u suradničkih oblicima rada“, tj. ne smatraju kako korištenje zavičajnoga govora može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka. To ukazuje na nedovoljnu svijest o prednostima uključivanja zavičajnoga govora ili na nedosljednost u davanju odgovora. Iznenađuje i činjenica da ni učitelji hrvatskoga jezika nisu u dovoljnoj mjeri svjesni da pretjerano ispravljanje dovodi do straha od izražavanja i smanjene jezične aktivnosti.

Srednje aritmetičke sredine na česticama 4 i 15 govore o tome kako učitelji imaju različite stavove prema ispravljanju grešaka pri korištenju zavičajnoga govora te korištenju zavičajnoga govora pri uvođenju učenika u suradničke oblike rada, s obzirom na to da standardna devijacija za te čestice iznosi 0,58 i 1,00. Ovi rezultati upućuju na to se da učitelji hrvatskoga jezika ne mogu odlučiti treba li učenike tijekom razredne nastave uvijek ispravljati pri korištenju standardnoga jezika što je i razumljivo s obzirom na to da su ovo rezultati samo učitelja hrvatskoga jezika, dakle učitelja predmetne nastave.

Tablica br. 10: Deskriptivni parametri po dimenzijama za učitelje hrvatskoga jezika

Rb.	Dimenzija stava	N	M	SD	MIN	MAX
1	Kognitivna	3	18,67	0,58	18	19
2	Emocionalna	3	22,67	1,15	22	24
3	Ponašajna	3	18,00	1,00	17	19

Što se tiče prosječnih vrijednosti po dimenzijama prikazanih u Tablici br. 10, najpozitivniji stav učitelji hrvatskoga jezika, jednako kao i svi učitelji zajedno, iskazali su unutar emocionalne dimenzije, $M = 22,67$ od maksimalnih 25. Najmanji rezultat dobiven je za ponašajnu dimenziju (17,06) što pokazuje da i učitelji hrvatskoga jezika jednako kao i ostali učitelji, iako iskazuju pozitivne emocije, na planu djelovanja iskazuju negativnije rezultate te ne djeluju u potpunosti u skladu sa svojim osjećajima i iskazanim mišljenjima o zavičajnome govoru. Unatoč tome, na svakoj su dimenziji vidljivi pretežito pozitivni stavovi prema zavičajnome govoru te su u usporedbi sa rezultatima svih učitelja zajedno, stavovi učitelja hrvatskoga jezika nešto pozitivnijega smjera. Takvi su rezultati bili za očekivati s obzirom na to da bi učitelji hrvatskoga jezika trebali imati više znanja iz ovoga područja.

6.2.2. Korelacija među dimenzijama stava

Korelacija je statistički postupak za izračunavanje povezanosti dviju varijabli. Vrijednost korelacije brojčano se iskazuje koeficijentom korelacije, najčešće Pearsonovim ili Spearmanovim, dok se značajnost koeficijenta iskazuje vrijednošću P. Koeficijent korelacije pokazuje u kojoj su mjeri promjene vrijednosti jedne varijable povezane s promjenama vrijednosti druge varijable. Predznak koeficijenta korelacije (+ ili -) govori nam o smjeru povezanosti. U primjeru pozitivne korelacije, porast jedne varijable uzrokuje porast druge varijable, dok će u primjeru negativne korelacije porast jedne varijable uzrokovati pad druge varijable.

Tablica br. 11: Tumačenje vrijednosti koeficijenta korelacije

Vrijednosti Pearsonovog koeficijenta (pozitivna korelacija)	Povezanost među varijablama	Vrijednosti Pearsonovog koeficijenta (negativna korelacija)
0 do 0,25	Nema povezanosti	0 do -0,25
0,25 do 0,50	Slaba povezanost	-0,25 do -0,50
0,50 do 0,75	Umjerena do dobra povezanost	-0,50 do -0,75
0,75 do 1	Vrlo dobra do odlična povezanost	-0,75 do -1

Ukoliko je koeficijent korelacije značajan s obzirom na postavljenu granicu značajnosti ($P < 0,05$), zaključujemo da je koeficijent korelacije značajan i da se smije tumačiti. Ukoliko je vrijednost $P > 0,05$, zaključujemo da koeficijent korelacije nije značajan i da se ne smije tumačiti. Kod tumačenja vrijednosti koeficijenta korelacije vrijede određena pravila, a ona su napisana u Tablici br. 11.

Tablica br. 12 : Korelacije između dimenzija stava

DIMENZIJA STAVA	Pearsonov koeficijent (r)	Kognitivna	Emocionalna	Ponašajna
	Značajnost (P)			
Kognitivna	Pearsonov koeficijent	1,00		
	Vjerojatnost / značajnost			
Emocionalna	Pearsonov koeficijent	*0,62	1,00	
	Vjerojatnost / značajnost	0,00		
Ponašajna	Pearsonov koeficijent	0,25	*0,62	1,00
	Vjerojatnost / značajnost	0,17	0,00	

U Tablici br. 12 možemo vidjeti pregled korelacija među dimenzijama stava.

Korelacija između izdvojene dvije dimenzije (emocionalna i ponašajna dimenzija) ukazuje na određene značajnosti na nivou od 0,00. Iz toga možemo zaključiti da emocionalna dimenzija ima utjecaj na kognitivnu i ponašajnu dimenziju ($r = 0,62$, $P = 0,00$ – umjerena do dobra povezanost između dimenzija).

Vidljiva je pozitivna korelacija između *kognitivne i emocionalne dimenzije*. Možemo vidjeti umjerenu do dobru povezanost ($r = 0,62$, $P = 0,00$), a to znači da što su pozitivnija vjerovanja i mišljenja učitelja o korištenju zavičajnoga govora, pozitivnije su i emocije učitelja prema zavičajnome govoru. Vrijedi i obrnuto, što su pozitivnije emocije prema zavičajnome govoru, pozitivnija su mišljenja o utjecaju korištenja zavičajnoga govora u nastavi.

Nadalje, vidljiva je i umjerena do dobra korelacija između *emocionalne i ponašajne dimenzije* stavova učitelja ($r = 0,62$, $P = 0,00$). Što učitelji imaju pozitivnije emocije prema zavičajnome govoru, veća je njihova spremnost za uključivanjem

zavičajnoga govora u nastavu, odnosno, češće uključivanje zavičajnoga govora u nastavu rezultira i pozitivnijim emocijama prema njemu.

Uzimajući u obzir *kognitivnu i ponašajnu dimenziju*, na temelju dobivenih vrijednosti ne možemo izračunati međusobnu korelaciju jer je vrijednost značajnosti $P = 0,17$ (granica je $P > 0,05$). Iz toga možemo zaključiti da koeficijent korelacije za kognitivnu i ponašajnu dimenziju stava nije značajan i zato ga ne možemo tumačiti.

Vidljivo je kako mišljenje o zavičajnome govoru ne utječe u većoj mjeri na ponašanje učitelja. Takvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da se stvarni stavovi ne mogu uvijek odrediti na temelju ponašanja, jer bez obzira što učitelji učenicima dopuštaju korištenje zavičajnoga govora u nastavi, to još uvijek nužno ne znači da imaju i pozitivan i pravilan stav prema mogućnostima i utjecajima uključivanja zavičajnoga govora u nastavu. Također možemo vidjeti kako emocionalna dimenzija stava jednako utječe i na kognitivnu i na ponašajnu dimenziju. Iz toga možemo zaključiti da promijenimo li emocije učitelja prema zavičajnome govoru promijenit ćemo i njihovo mišljenje i djelovanje. Ipak, na promjenu ukupna stava teško je utjecati. Ako učitelji imaju stav da je uključivanje i uvažavanje zavičajnoga govora učenika nepotrebno i nekorisno za jezični i kognitivni razvoj djeteta, te da će učenici najbolje naučiti standardni jezik potpunim izbjegavanjem korištenja zavičajnoga jezika i narječja, teško će se izlaganjem informacija o korisnosti komparativnoga pristupa utjecati na promjenu njihova stava. Ukoliko želimo promijeniti stav neke osobe, najuspješnije ćemo to postići ako osoba sama iskusi objekt stava. Ako je cilj promijeniti stav učitelja o tome ima li zavičajni govor utjecaja na učenje standarda, najveća se šansa za stjecanjem pozitivnoga stava postiže ako učitelj sam iskuša komparativni pristup i u vlastitom razredu uvidi kako učenici brže uče na taj način. Dakle, nečiji će se stav brže promijeniti promatranjem neke radnje nego čistim iznošenjem informacija. To je važno jer sličnu situaciju možemo uvidjeti i na prenošenju stavova na učenike. Mnogo je važniji način na koji se učitelji ponašaju od onoga što misle i govore jer će djeca uglavnom činiti ono što i učitelji rade, često zanemarujući ono što im govore (Baron i Byrne, 1994 prema Kolak 2004: 80).

6.2.3. Odnos između pojedinih obilježja učitelja i stavova prema zavičajnome govoru

Za određivanje povezanosti određenih obilježja učitelja (spol, staž, profesionalni status učitelja, nastavno područje i vrsta govora) te njihovih stavova koristili smo hi-kvadrat test. Hi-kvadrat test je vrlo praktičan test koji može osobito poslužiti onda kada želimo utvrditi odstupaju li neke dobivene (opažene) frekvencije od frekvencija koje bismo očekivali pod određenom hipotezom. Kod ovog testa katkada tražimo postoji li povezanost između dvije varijable i on pokazuje vjerojatnost povezanosti. Rezultati ovoga testa pokazat će nam uvjetuju li različiti čimbenici razlike u stavovima učitelja prema zavičajnome govoru. Tablica u Prilogu 2. sadrži granične (kritične) vrijednosti χ^2 te pokazuje do koje vrijednosti (uz određeni broj stupnjeva slobode) smatramo da je dobiveni hi-kvadrat dovoljno visok da bismo mogli potvrditi hipotezu. Ako je dobivena vrijednost χ^2 veća od kritične vrijednosti, prihvaćamo početnu hipotezu prema kojoj određeni čimbenik utječe na stavove, a ukoliko je dobivena vrijednost χ^2 manja, tada hipotezu podbacujemo, tj. ne možemo tvrditi da postoji povezanost između stavova i zadanih čimbenika.

Povezanost spola učitelja i stavova prema zavičajnome govoru

Tablica br. 13: Aritmetičke sredine i standardne devijacije s obzirom na spol

Dimenzija stava	Spol učitelja	M	SD
UKUPNO	muški	55,86	6,39
	ženski	54,71	7,08
	ukupno	54,97	6,84
Kognitivna	muški	19,14	2,04
	ženski	17,54	2,32
	ukupno	17,90	2,33
Emocionalna	muški	20,29	2,87
	ženski	19,92	2,65
	ukupno	20,00	2,66
Ponašajna	muški	16,43	2,44
	ženski	17,25	3,65
	ukupno	17,06	3,40

Ispitana je korelacija između stavova učitelja prema zavičajnome govoru i pojedinih dimenzija stavova (kognitivna, emocionalna i ponašajna) te spola učitelja. Struktura uzorka prikazana je u tablici 1., a dobiveni rezultati prikazani su u tablicama br. 13 i 14. Iz Tablice br. 13 vidljivo je kako muški ispitanici pokazuju nešto pozitivniji ukupan stav prema zavičajnome govoru od ispitanica. Što se tiče dimenzija stava, najpozitivniji stavovi vidljivi su na emocionalnoj dimenziji gdje je uočena i najveća vrijednost od $M = 20,29$ za odgovore muških ispitanika. Najmanje vrijednosti mogu se uočiti na ponašajnoj dimenziji stava gdje su vidljiva i najveća neslaganja u stavovima ispitanika ($SD = 3,40$).

Tablica br. 14: Rezultati hi-kvadrat testa s obzirom na spol ispitanika

hi-kvadrat	dimenzija stava	value	df	p (značajnost)
χ^2	ukupno	18,61	18	0,416
	kognitivna	6,28	9	0,712
	emocionalna	7,98	10	0,631
	ponašajna	11,93	11	0,369
Omjer vjerojatnosti	ukupno	20,98	18	0,280
	kognitivna	6,98	9	0,639
	emocionalna	9,01	10	0,531
	ponašajna	13,71	11	0,249

Pomoću hi-kvadrat testa izračunato je ima li statistički značajne povezanosti spola učitelja i ukupnoga stava te njegovih pojedinih dimenzija (komponenta) stava iz čega je dobiveno kako se subuzorci po spolu statistički značajno ne razlikuju (Tablica br. 14).

Pri istraživanju utjecaja i povezanosti spola učitelja na njihov općeniti stav prema zavičajnome govoru dobivena je značajnost 0,28 i stupanj slobode $df = 18$, što daje kritičnu vrijednost $\chi^2 = 25,989$. Naša dobivena vrijednost iznosi 18,61, što znači da tvrdnju o utjecaju spola na općeniti stav prema zavičajnome govoru odbacujemo, tj. ne možemo tvrditi da postoji povezanost.

Na kognitivnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 6,28, uz 9 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,639 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između spola ispitanika i njihovih znanja i mišljenja o zavičajnome govoru.

Na emocionalnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 7,98, uz 10 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,531 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između spola ispitanika i njihovih emocija prema zavičajnome govoru.

Na ponašajnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 11,93, uz 11 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,249 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između spola ispitanika i njihove spremnosti na uključivanje zavičajnoga govora u nastavu.

Možemo zaključiti kako učitelji, bez obzira na spol, imaju podjednake stavove o zavičajnome govoru bilo da se radi o ukupnom stavu ili njegovim pojedinim komponentama (kognitivna, emocionalna i ponašajna). Iako je pretpostavljeno kako će rezultati pokazati određene razlike između stavova učitelja i učiteljica, ovu pretpostavku odbacujemo jer nema statistički značajne razlike između navedenih ispitanika.

Povezanost nastavnoga staža i stavova prema zavičajnome govoru

Ispitana je korelacija između stavova učitelja prema zavičajnome govoru i pojedinih dimenzija stavova (kognitivna, emocionalna i ponašajna) te nastavnoga staža učitelja. Struktura uzorka prikazana je u Tablici br. 2, a dobiveni rezultati prikazani su u tablicama br. 15 i 16.

Tablica br. 15: Aritmetičke sredine i standardne devijacije s obzirom na radni staž

Dimenzija stava	Radni staž	N	M	SD
UKUPNO	do 10 god.	4	50,75	6,95
	11 do 20 god.	13	54,62	7,40
	21 do 30 god.	5	59,00	5,83
	više od 31 god.	9	55,11	6,25
Kognitivna	do 10 god.	4	16,75	2,87
	11 do 20 god.	13	18,00	1,91
	21 do 30 god.	5	18,80	3,03
	više od 31 god.	9	17,78	2,44
Emocionalna	do 10 god.	4	19,25	2,22
	11 do 20 god.	13	19,54	2,79
	21 do 30 god.	5	21,40	2,70
	više od 31 god.	9	20,22	2,73
Ponašajna	do 10 god.	4	14,75	2,07
	11 do 20 god.	13	17,08	3,86
	21 do 30 god.	5	18,80	2,77
	više od 31 god.	9	17,11	3,30

Uvidom u Tablicu br. 15 zaključujemo kako učitelji početnici (sa do 10. godina radnoga staža) iskazuju najnegativnije ukupne stavove prema zavičajnome govoru ($M = 50,75$), dok najpozitivnije stavove imaju učitelji s 21 do 30 godina radnoga staža. Takva se raspodjela proteže i kroz sve tri dimenzije stava zasebno. S jedne strane, takvi rezultati djelomično nisu očekivani jer su učitelji početnici prije samo nekoliko godina završili fakultet te se može pretpostaviti kako su (posebice učitelji hrvatskoga jezika, stranih jezika i učitelji razredne nastave) tijekom njega usvojili znanja o usvajanju jezika kod djece. S druge strane, negativan stav učitelja s do 10 godina radnoga staža možemo povezati s njihovim strahom, prilagodbom i pretjeranom brigom oko savršeno izvedene nastave. To bi značilo i korištenje standardnim jezikom kojim se u obrazovnim i javnim ustanovama treba služiti. Stoga su učitelji početnici vjerojatno smatrali neprihvatljivim odgovarati kako zavičajni govor može koristiti u nastavi ili da ga i sami upotrebljavaju zbog osjećaja kako moraju poštovati pravila.

Tablica br. 16: Rezultati hi-kvadrat testa s obzirom na radni staž ispitanika

hi-kvadrat	dimenzija stava	value	df	p (značajnost)
χ^2	ukupno	48,43	54	0,688
	kognitivna	27,00	27	0,464
	emocionalna	19,79	30	0,922
	ponašajna	29,58	33	0,638
Omjer vjerojatnosti	ukupno	49,66	54	0,642
	kognitivna	28,88	27	0,367
	emocionalna	23,47	30	0,796
	ponašajna	33,03	33	0,466

Pomoću hi-kvadrat testa izračunata je značajnost povezanosti radnoga staža učitelja i ukupnoga stava te njegovih pojedinih dimenzija (komponenta) stava iz čega je dobiveno kako se subuzorci po ni po radnome stažu statistički značajno ne razlikuju (Tablica br. 16).

Pri istraživanju utjecaja i povezanosti spola učitelja na njihov općeniti stav prema zavičajnome govoru dobivena je vrijednost χ^2 48,43, uz 54 stupnja slobode $df=54$, što daje kritičnu vrijednost $\chi^2 = 49,335$. S obzirom na to da je dobivena vrijednost manja od kritične, uz značajnost $p = 0,642$ zaključujemo kako ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na njihov radni staž.

Na kognitivnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 27,00, uz 27 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,367 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između radnog iskustva ispitanika i njihovih znanja i mišljenja o zavičajnome govoru.

Na emocionalnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 19,79, uz 30 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,796 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između radnog iskustva ispitanika i njihovih emocija prema zavičajnome govoru.

Na ponašajnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 29,58, uz 33 stupnja slobode i uz značajnost od 0,466 zaključujemo kako nema statistički značajne razlike ni između radnog iskustva ispitanika i njihove spremnosti na uključivanje zavičajnoga govora u nastavu.

Možemo zaključiti kako učitelji, bez obzira na radno iskustvo, imaju podjednake stavove o zavičajnome govoru bilo da se radi o ukupnom stavu ili njegovim pojedinim komponentama. Iako je pretpostavljeno kako će rezultati pokazati određene razlike između stavova učitelja početnika i učitelja s više radnoga iskustva, i ovu pretpostavku odbacujemo jer nema statistički značajne razlike između navedenih ispitanika.

Povezanost profesionalnoga statusa učitelja i stavova o zavičajnome govoru

Tablica br. 17: Aritmetičke sredine i standardne devijacije s obzirom na profesionalni status učitelja

Dimenzija stava	Profesionalni status	N	M	SD
UKUPNO	učitelj razredne nastave	12	57,42	5,48
	učitelj predmetne nastave	19	53,42	7,29
Kognitivna	učitelj razredne nastave	12	18,33	1,50
	učitelj predmetne nastave	19	17,63	2,73
Emocionalna	učitelj razredne nastave	12	21,08	1,73
	učitelj predmetne nastave	19	19,32	2,94
Ponašajna	učitelj razredne nastave	12	18,00	3,33
	učitelj predmetne nastave	19	16,47	3,39

Struktura uzorka prema profesionalnome statusu, odnosno prema tome predaju li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi prikazana je u Tablici br. 3. Rezultati vidljivi u Tablici br. 17 pokazuju kako učitelji razredne nastave iskazuju nešto pozitivnije stavove od učitelja predmetne nastave unutar sve tri dimenzije kao i na razini ukupnoga stava. Takvi se rezultati mogu objasniti time što se učitelji razredne nastave u većoj mjeri susreću sa zavičajnim govorom učenika jer se od učenika na početku školovanja ne može očekivati potpuno vladanje standardnim jezikom. Iz toga razloga učitelji razredne nastave moraju imati veće razumijevanje za učeničke greške i biti upoznati s pozitivnim utjecajem izražavanja učenika zavičajnim govorom. Najveća vrijednost od $M = 21,08$ vidljiva je na emocionalnoj razini za odgovore muških ispitanika. Učitelji predmetne nastave u manjoj se mjeri slažu oko stavova na svim razinama što je i razumljivo s obzirom na to da se radi o učiteljima različitih predmeta gdje nemaju svi podjednake mogućnosti i potrebe za uključivanjem zavičajnoga govora u nastavu.

Tablica br. 18: Rezultati hi-kvadrat testa s obzirom na profesionalni status učitelja

hi-kvadrat	dimenzija stava	value	df	p (značajnost)
χ^2	ukupno	18,00	18	0,455
	kognitivna	12,08	9	0,209
	emocionalna	9,37	10	0,497
	ponašajna	7,12	11	0,790
Omjer vjerojatnosti	ukupno	23,70	18	0,165
	kognitivna	15,19	9	0,086
	emocionalna	12,41	10	0,258
	ponašajna	8,79	11	0,641

Hi-kvadrat testom izračunali smo ima li statistički značajne povezanosti profesionalnoga statusa učitelja i ukupnoga stava te njegovih pojedinih dimenzija (komponenta) stava (Tablica br. 18) iz čega je dobiveno kako se stavovi učitelja razredne i učitelja predmetne nastave prema zavičajnome govoru statistički značajno ne razlikuju.

Pri istraživanju utjecaja i povezanosti profesionalnoga statusa učitelja na njihov općeniti stav prema zavičajnome govoru dobivena je vrijednost $\chi^2 = 18,00$ ($p = 0,165$), uz 18 stupnjeva slobode ($df = 18$), što daje kritičnu vrijednost $\chi^2 = 22,760$ pri značajnosti od 0,1. S obzirom na to da je dobivena vrijednost manja od kritične, zaključujemo kako ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na njihov profesionalni status.

Na kognitivnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 12,08, uz 9 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,086 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između profesionalnoga statusa ispitanika te njihovih znanja i mišljenja o zavičajnome govoru.

Na emocionalnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 9,37, uz 10 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,258 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između profesionalnoga statusa i emocija prema zavičajnome govoru.

Na ponašajnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 7,12, uz 11 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,641 zaključujemo kako nema statistički značajne razlike ni između profesionalnoga statusa učitelja i njihove spremnosti na uključivanje zavičajnoga govora u nastavu.

Zaključujemo kako učitelji, bez obzira radi li se o razrednima ili predmetnima, imaju podjednake stavove o zavičajnome govoru bilo da se radi o ukupnom stavu ili

njegovim pojedinim komponentama. Iako je pretpostavljeno kako će rezultati pokazati određene razlike između stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, ovu pretpostavku također odbacujemo jer nema statistički značajne razlike između navedenih ispitanika.

Povezanost nastavnoga područja koje predaju učitelji predmetne nastave i stavova o zavičajnome govoru

S obzirom na to da je premalo ispitanika koji predaju predmete iz umjetničkog i tjelesno-zdravstvenog područja (prikazano u Tablici br. 4) te vodeći računa o tome da frekvenciju manju od 5 smije imati manje od 20% ćelija, izvršili smo rekodiranje i spajanje ispitanika kako bi se izbjegla pogreška pri interpretaciji rezultata. Grupirali smo prirodno-znanstveno, umjetničko i tjelesno-zdravstveno područje u jednu kategoriju. Time smo dobili ukupno dvije kategorije: društveno-humanističko područje i ostala nastavna područja.

Tablica br. 19: Aritmetičke sredine i standardne devijacije s obzirom na nastavno područje učitelja predmetne nastave

Dimenzija stava	Nastavna područja	N	M	SD
UKUPNO	društveno-humanističko	12	51,67	6,64
	ostala nastavna područja	7	56,43	7,87
Kognitivna	društveno-humanističko	12	17,08	2,57
	ostala nastavna područja	7	18,57	2,94
Emocionalna	društveno-humanističko	12	19,08	3,00
	ostala nastavna područja	7	19,71	3,04
Ponašajna	društveno-humanističko	12	15,50	2,84
	ostala nastavna područja	7	18,14	3,80

U Tablici br. 19 prikazani su rezultati koji pokazuju kako nešto pozitivnije stavove ($M = 56,43$) imaju učitelji koji predaju predmete iz ostalih nastavnih područja (prirodo-znanstveno, umjetničko ili tjelesno-zdravstveno). Njihovi pozitivniji stavovi ipak ne trebaju značiti kako su svjesni stvarnih mogućnosti uključivanja zavičajnoga govora u nastavu. To možemo objasniti većim rezultatima na emocionalnoj dimenziji, a manjima na kognitivnoj i ponašajnoj što može značiti da iako nastavnicima zavičajni govor izaziva ugodne osjećaje, oni nisu u potpunosti svjesni utjecaja koji zavičajni govor može imati u procesu učenja standardnoga jezika i razvijanju jezičnokomunikacijske kompetencije.

Tablica br. 20: Rezultati hi-kvadrat testa s obzirom na nastavno područje učitelja predmetne nastave

hi-kvadrat	dimenzija stava	value	df	p (značajnost)
χ^2	ukupno	11,84	13	0,541
	kognitivna	11,69	8	0,165
	emocionalna	6,82	9	0,655
	ponašajna	8,97	11	0,624
Omjer vjerojatnosti	ukupno	15,64	13	0,269
	kognitivna	15,51	8	0,050
	emocionalna	9,05	9	0,432
	ponašajna	11,82	11	0,377

I značajnost povezanosti nastavnih područja koja predaju učitelji predmetne nastave i ukupnoga stava te njegovih pojedinih dimenzija (komponenta) stava također je izračunata hi-kvadrat testom (Tablica br. 20) koji je pokazao kako se stavovi učitelja društveno-humanističkoga i učitelja ostalih nastavnih područja prema zavičajnome govoru statistički značajno ne razlikuju.

Pri istraživanju povezanosti nastavnih područja učitelja i njihova općenitog stava prema zavičajnome govoru dobivena je vrijednost χ^2 11,84, uz 13 stupnjeva slobode. S obzirom na to da je dobivena vrijednost manja od kritične, uz značajnost od 0,269 zaključujemo kako ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na nastavna područja koja predaju.

Na kognitivnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 11,69, uz 8 stupnjeva slobode i značajnost od 0,05. S obzirom da je dobivena vrijednost manja od kritične vrijednosti

od 15,51, zaključujemo kako nema povezanosti između nastavnih područja koja ispitanici predaju te njihovih znanja i mišljenja o zavičajnome govoru.

Na emocionalnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 6,82, uz 9 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,432 zaključujemo da nema statistički značajne razlike između nastavnih područja učitelja i njihovih emocija prema zavičajnome govoru.

Na ponašajnoj dimenziji dobivena je vrijednost χ^2 8,97, uz 11 stupnjeva slobode i uz značajnost od 0,377 zaključujemo kako nema statistički značajne razlike ni između nastavnih područja učitelja i njihove spremnosti na uključivanje zavičajnoga govora u nastavu.

Zaključujemo kako učitelji, bez obzira radi li se o učiteljima koji predaju neki predmet iz društveno-humanističkog područja ili neki predmet iz ostalih područja, kao i prema ostalim ispitivanim čimbenicima, imaju podjednake stavove o zavičajnome govoru bilo da se radi o ukupnom stavu ili njegovim pojedinim komponentama. Iako je pretpostavljeno kako će rezultati pokazati određene razlike između stavova učitelja različitih nastavnih područja, ovu pretpostavku također odbacujemo jer nema statistički značajne razlike između navedenih ispitanika. Rezultati su posljedica malog broja ispitanika i potrebe za grupiranjem u samo dvije skupine što uvelike umanjuje preciznost i točnost rezultata. Iako se stav definira kao stečen i relativno trajan odnos i mišljenje prema određenom objektu, pojedinci mogu trenutne stavove lako odbaciti zamijeniti novima zbog raznih čimbenika. Tako se i stav prema zavičajnome govoru može mijenjati ovisno o okolnostima, veći uzorak i drugo mjesto istraživanja dali bi drugačije rezultate te bi možda tada bile vidljive statistički značajne povezanosti između stavova i spola, radnoga staža, profesionalnoga statusa i nastavnoga područja ispitanika.

Povezanost vrste govora kojim se učitelji služe u slobodno vrijeme i stavova o zavičajnome govoru

Tablica br. 21: Aritmetičke sredine i standardne devijacije s obzirom na vrstu govora kojom se učitelji služe u slobodno vrijeme

Dimenzija stava	Nastavna područja	N	M	SD
UKUPNO	zavičajni govor	3	61,67	3,51
	mješavina zavičajnoga govora i standardnoga jezika	23	54,04	6,91
	standardni jezik	5	55,20	6,65
Kognitivna	zavičajni govor	3	19,00	1,00
	mješavina zavičajnoga govora i standardnoga jezika	23	17,43	2,33
	standardni jezik	5	19,40	2,30
Emocionalna	zavičajni govor	3	23,00	1,00
	mješavina zavičajnoga govora i standardnoga jezika	23	19,57	2,69
	standardni jezik	5	20,20	2,17
Ponašajna	zavičajni govor	3	19,67	3,06
	mješavina zavičajnoga govora i standardnoga jezika	23	17,04	3,43
	standardni jezik	5	15,60	3,05

S obzirom na to da je premali broj ispitanika koji se služe isključivo zavičajnim ili standardnim jezikom (prikazano u Tablici br. 5) te vodeći računa o tome da frekvenciju manju od 5 smije imati manje od 20% ćelija, ove dvije kategorije ne možemo spojiti, pa provedba hi-kvadrat testa nije moguća. Ipak, iz Tablice br. 21 vidljivo je kako prema zavičajnome jeziku općenito najpozitivnije stavove imaju ispitanici koji se u slobodno vrijeme služe isključivo zavičajnim jezikom ($M = 61,67$), dok najnegativnije oni koji se služe mješavinom zavičajnoga i standardnoga jezika ($M = 54,04$). Rezultati su na razini dimenzija raznoliki, no ipak vrlo slični. Poredak stavova s obzirom na vrstu govora mijenja se kroz dimenzije, te možemo primijetiti kako najnegativnije stavove imaju govornici standardnoga jezika na razini ponašajne dimenzije, dok najpozitivnije imaju govornici zavičajnoga govora na emocionalnoj dimenziji stava. Pozitivne stavove govornika zavičajnoga govora na emocionalnoj razini možemo pripisati privrženosti govornika zavičajnome govoru što rezultira pozitivnijim

osjećajima prema njemu. S druge strane, rezultate stavova govornika isključivo standardnoga jezika možemo usporediti s istraživanjem Turza-Bogdan iz 2009. koje je pokazalo kako postoji statistički značajna razlika u konotaciji pojma „kajkavsko narječje“ između učitelja kojima je kajkavsko narječje blisko govornom idiomu i učitelja koji se ne služe kajkavskim narječjem. I iz našega je istraživanja vidljivo kako govornici koji se ne služe zavičajnim idiomom već pretežito standardnim idiomom imaju negativnije stavove od ispitanika koji u slobodno vrijeme govore zavičajnim idiomom. Upravo je zbog učitelja koji predaju hrvatski jezik na području gdje se zavičajni idiom učenika u velikoj mjeri razlikuje od standarda, a sami učitelji nisu govornici toga idioma, važna uloga nastavnčkih fakulteta u formiranju stavova budućih učitelja prema narječjima jer učitelji posreduju svoje stavove učenicima. Izražavaju li učitelji negativne stavove prema narječju učenika, on će shvatiti kako je njegov zavičajni idiom pogrešan, što rezultira sramom i smanjenom govornom aktivnošću učenika.

6.3. Verifikacija hipoteza

Na temelju statističke obrade rezultata koja je detaljnije prikazana u prethodnom poglavlju, vidljivo je kako se dio hipoteza prihvaća, dok dio hipoteza odbacujemo.

Hipoteza H 1 glasi „Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru pretežno je pozitivnoga smjera“. Prosječne vrijednosti ispitanika na većem su se broju čestica Anketnoga upitnika za učitelje kretale u pozitivnom smjeru u odnosu na hipotetsku neutralnu vrijednost stava te se iz toga može zaključiti kako se ova se hipoteza prihvaća.

Hipoteza H 1.1 koja glasi „Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru u domeni kognitivne komponente pretežno je pozitivnoga smjera“ također se prihvaća jer su se prosječne vrijednosti za kognitivnu dimenziju stava pretežno kretale u pozitivnom smjeru.

Hipoteza H 1.2 „Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru u domeni emocionalne komponente pretežno je pozitivnoga smjera“ također se prihvaća jer su se prosječne vrijednosti za emocionalnu dimenziju stava pretežno kretale u pozitivnom smjeru.

Hipoteza H 1.3 „Smjer stavova učitelja OŠ Prelog prema zavičajnome govoru u domeni ponašajne komponente pretežno je pozitivnoga smjera“ također se prihvaća jer su se prosječne vrijednosti i za ponašajnu dimenziju stava pretežno kretale u pozitivnom smjeru.

Hipoteza H 2 glasi „Stavovi učitelja hrvatskoga jezika pretežito su pozitivnoga smjera“. Analizom odgovora učitelja hrvatskoga jezika zaključeno je kako su se prosječne vrijednosti ispitanika na većem broju čestica Anketnoga upitnika za učitelje kretale u pozitivnom smjeru u odnosu na hipotetsku neutralnu vrijednost stava te se iz toga može zaključiti kako se ova se hipoteza također prihvaća.

Hipoteze H 3 „Različiti čimbenici uvjetuju razlike u stavovima učitelja prema zavičajnome govoru“, H 3.1 „Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na spol učitelja“, H 3.2 „Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju

se s obzirom na radno iskustvo učitelja“, H 3.3 „Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na profesionalni status učitelja (razredna/predmetna nastava)“ te H 3.4 „Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na nastavna područja koja predaju“ ne prihvaćaju se jer ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema zavičajnome govoru s obzirom na čimbenike spol, radno iskustvo, profesionalni status učitelja i nastavno područje.

Hipoteza H 3.5 koja glasi „Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru razlikuju se s obzirom na vrstu govora kojim se učitelji služe u slobodno vrijeme“ ne može se prihvatiti jer zbog premaloga broja ispitanika u pojedinim kategorijama nije bilo moguće provesti hi-kvadrat test.

7. Završna razmatranja

Stavovi kao relativno trajna i teško promjenljiva mišljenja o nečemu važan su dio ljudske svakodnevice te gotovo prema svakoj pojavi, osobi ili predmetu imamo određen stav. S obzirom na to da se stav sastoji od kognitivne, emocionalne i ponašajne dimenzije, mišljenje pojedinca o nečemu u određenoj mjeri utječe na njegovo ponašanje. O stavovima nastavnika ovisi i način realizacije nastavnih sadržaja. Za većinu djece standardni je jezik pri upisu u školu u gotovo jednakoj razini poznavanja kao i bliski strani jezik. Upravo je to glavni didaktički razlog za uključivanje zavičajnoga govora u školu i poticaj za istraživanje ovoga dijela školske pedagogije. Uz to, utvrđivanje odnosa između standardnoga jezika i zavičajnih govora s ciljem osvještavanja činjenice kako se zavičajni govor svih hrvatskih govornika u većoj ili manjoj mjeri razlikuje od standarda, važno je i iz kulturoloških i sociolingvističkih razloga. Uključivanje zavičajnoga govora u nastavu ne znači beskompromisno i nekritičko dopuštanje učenicima korištenje zavičajnoga govora u školi jer je između ostaloga svrha nastave (hrvatskoga jezika) svladati usmeno i pismeno izražavanje standardnim jezikom. Ipak, pretjerano ispravljanje grešaka čini još veću štetu.

Rezultati pokazuju kako su općeniti stavovi učitelja pretežito pozitivnoga smjera, kao i stavovi na dimenzijama kognicije, emocije i ponašanja. Svi učitelji, pa i učitelji hrvatskoga jezika, u velikoj mjeri smatraju kako uvijek treba ispravljati učenikove greške u izražavanju te to uglavnom uvijek čine pa nas ti rezultati dovode do zaključka kako nisu u dovoljnoj mjeri svjesni da prečesto ispravljanje može rezultirati učenikovim strahom od izražavanja i smanjenom jezičnom aktivnosti. Iznenaduje činjenica da učitelji hrvatskoga jezika u velikoj mjeri smatraju kako korištenje zavičajnoga govora učenicima ne može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka u suradničkih oblicima rada, tj. ne smatraju kako korištenje zavičajnoga govora može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka. To ukazuje ili na nedosljednost u davanju odgovora ili na nedovoljnu svijest o prednostima uključivanja zavičajnoga govora što zahtjeva dodatnu edukaciju.

Iz ovoga istraživanja možemo vidjeti kako emocionalna dimenzija stava jednako utječe i na kognitivnu i na ponašajnu dimenziju, dok znanja i mišljenja o zavičajnome govoru ne utječu u većoj mjeri na ponašanje učitelja. U daljnjim istraživanjima trebao bi

se ispraviti nedostatak instrumenta ovoga istraživanja te pri određivanju čestica koje bi činile dimenzije stava koristiti faktorsku analizu kako bi se mogla što točnije utvrditi korelacija između dimenzija (u slučaju faktorske analize, faktora). Stavovi učitelja o zavičajnome govoru se, bez obzira na spol, radni staž, profesionalni status, nastavno područje ili govor kojim se služe u slobodno vrijeme, značajno ne razlikuju bilo da se radi o ukupnom stavu ili njegovim pojedinim dimenzijama (kognitivna, emocionalna i ponašajna). Ipak, iz deskriptivnih su parametara vidljivi nešto negativniji stavovi učitelja početnika (s do 10 godina radnoga staža). Takvi rezultati otvaraju pitanje koji su točni razlozi tome i bi li se na većem uzorku pojavila statistička značajnost, što može biti predmet nekog budućeg istraživanja. Što se tiče povezanosti stavova i nastavnoga područja koje učitelji predaju, premali broj ispitanika primorao nas je na grupiranje nastavnih područja u samo dvije kategorije što je umanjilo točnost rezultata i mogućnost daljnje interpretacije prema svakome području. Pokazalo se kako učitelji koji se u slobodno vrijeme služe isključivo standardnim jezikom imaju nešto negativnije stavove prema zavičajnome govoru u nastavi. Njihove odgovore o tome da se služe standardnim jezikom i u slobodno vrijeme moramo uzeti s rezervom jer ni jednome govorniku standardni jezik nije materinji ni zavičajni, stoga postoji mala vjerojatnost kako se ova skupina ispitanika služi čistim standardnim jezikom bez primjesa svoga zavičajnoga govora. Ipak, ovi rezultati korisni su za škole u kojima predaju učitelji iz drugih govornih područja u odnosu na govorno područje učenika kojima predaju. Negativniji stavovi pokazuju kako su potrebna dodatna usavršavanja (posebice učitelja koji ne govore istim idiomom kao i njihovi učenici) kako bi spoznali važnost uvažavanja imanentne gramatike i jezičnoga osjećaja s kojim učenici dolaze u školu. Pri radu takvih učitelja od velike koristi bili bi zavičajni rječnici i gramatike koji bi im omogućili da upoznaju govor svojih učenika koji je važan čimbenik u njihovim životima čijim bi se ignoriranjem ignorirao i dio njihove osobnosti.

Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik za učitelje

Poštovani nastavnici,
pred Vama se nalazi anoniman upitnik osmišljen u svrhu istraživanja o stavovima prema zavičajnome govoru za potrebe izrade diplomskoga rada na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Dobiveni podaci isključivo će biti upotrijebljeni u tu svrhu. Stoga Vas molim da iskreno odgovorite na sva pitanja. Zahvaljujem Vam na odvojenom vremenu, trudu i pomoći!

Spol: M Ž

Godine staža u nastavi:

- a) do 10 godina b) od 11 do 20 godina c) od 21 do 30 godina d) više od 31 godina

Vrsta nastave koju predajete: a) razredna nastava

b) hrvatski jezik

c) strani jezik

d) neki drugi predmet društveno-humanističkog područja (povijest, zemljopis, vjeronauk)

e) prirodo-znanstveno područje (mat., fiz. kem., bio, inf., tehnička kult.)

f) umjetničko područje (glazb., lik. kultura)

g) tjelesno-zdravstvena kultura

Kojom se vrstom govora najčešće služite u slobodno vrijeme (kada niste na nastavi)?

- a) zavičajnim govorom: _____ (kojega mjesta)
b) mješavinom zavičajnoga govora i standardnoga jezika
c) standardnim jezikom

(molim okrenite)

Kod sljedećih tvrdnji zaokružite ponuđeni odgovor koji najbolje odgovara Vašem

mišljenju (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – ne mogu se odlučiti (niti se slažem niti se ne slažem), 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Korištenje zavičajnoga govora u nastavi pozitivno utječe na razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika.	1	2	3	4	5
Smatram da dopuštanjem korištenja zavičajnoga govora u nastavi učenik postaje nepismen.	1	2	3	4	5
Korištenje zavičajnoga govora primjereno je pri obradi zavičajnih tema.	1	2	3	4	5
Tijekom razredne nastave učenicima je uvijek potrebno ispravljati greške pri korištenju standardnoga jezika.	1	2	3	4	5
Korištenje zavičajnoga govora učenicima ne može pomoći u iznošenju misli i zajedničkom rješavanju zadataka u suradničkih oblicima rada.	1	2	3	4	5
Učenici se dobro osjećaju kada se u nastavi koristi zavičajni govor.	1	2	3	4	5
Neugodno mi je komunicirati s učenicima koji u govoru imaju puno grešaka.	1	2	3	4	5
Volim koristiti zavičajni govor pri obradi zavičajnih tema.	1	2	3	4	5
Učenici se loše osjećaju kada ih se ispravlja pri korištenju standardnoga jezika.	1	2	3	4	5
Prilikom suradničkih oblika rada učenika ne volim čuti kako učenici komuniciraju zavičajnim govorom.	1	2	3	4	5
Učenicima u nastavi dopuštam korištenje zavičajnoga govora.	1	2	3	4	5
U razgovor na nastavi ne uključujem učenike koji se izražavaju zavičajnim govorom.	1	2	3	4	5
Pri obradi zavičajnih tema koristim zavičajni govor.	1	2	3	4	5
Učenike uvijek ispravljam kada pogriješe pri korištenju standardnoga jezika.	1	2	3	4	5
Pri uvođenju učenika u suradničke oblike rada nikad ne koristim zavičajni govor.	1	2	3	4	5

Prilog 2. Granične vrijednosti χ^2

(Preuzeto sa: <https://www.easycalculation.com/statistics/chisquare-table.php>,

10.2.2016.)

DF	P										
	0.995	0.975	0.20	0.10	0.05	0.025	0.02	0.01	0.005	0.002	0.001
1	0.0000393	0.000982	1.642	2.706	3.841	5.024	5.412	6.635	7.879	9.550	10.828
2	0.0100	0.0506	3.219	4.605	5.991	7.378	7.824	9.210	10.597	12.429	13.816
3	0.0717	0.216	4.642	6.251	7.815	9.348	9.837	11.345	12.838	14.796	16.266
4	0.207	0.484	5.989	7.779	9.488	11.143	11.668	13.277	14.860	16.924	18.467
5	0.412	0.831	7.289	9.236	11.070	12.833	13.388	15.086	16.750	18.907	20.515
6	0.676	1.237	8.558	10.645	12.592	14.449	15.033	16.812	18.548	20.791	22.458
7	0.989	1.690	9.803	12.017	14.067	16.013	16.622	18.475	20.278	22.601	24.322
8	1.344	2.180	11.030	13.362	15.507	17.535	18.168	20.090	21.955	24.352	26.124
9	1.735	2.700	12.242	14.684	16.919	19.023	19.679	21.666	23.589	26.056	27.877
10	2.156	3.247	13.442	15.987	18.307	20.483	21.161	23.209	25.188	27.722	29.588
11	2.603	3.816	14.631	17.275	19.675	21.920	22.618	24.725	26.757	29.354	31.264
12	3.074	4.404	15.812	18.549	21.026	23.337	24.054	26.217	28.300	30.957	32.909
13	3.565	5.009	16.985	19.812	22.362	24.736	25.472	27.688	29.819	32.535	34.528
14	4.075	5.629	18.151	21.064	23.685	26.119	26.873	29.141	31.319	34.091	36.123
15	4.601	6.262	19.311	22.307	24.996	27.488	28.259	30.578	32.801	35.628	37.697
16	5.142	6.908	20.465	23.542	26.296	28.845	29.633	32.000	34.267	37.146	39.252
17	5.697	7.564	21.615	24.769	27.587	30.191	30.995	33.409	35.718	38.648	40.790
18	6.265	8.231	22.760	25.989	28.869	31.526	32.346	34.805	37.156	40.136	42.312
19	6.844	8.907	23.900	27.204	30.144	32.852	33.687	36.191	38.582	41.610	43.820
20	7.434	9.591	25.038	28.412	31.410	34.170	35.020	37.566	39.997	43.072	45.315
21	8.034	10.283	26.171	29.615	32.671	35.479	36.343	38.932	41.401	44.522	46.797
22	8.643	10.982	27.301	30.813	33.924	36.781	37.659	40.289	42.796	45.962	48.268
23	9.260	11.689	28.429	32.007	35.172	38.076	38.968	41.638	44.181	47.391	49.728
24	9.886	12.401	29.553	33.196	36.415	39.364	40.270	42.980	45.559	48.812	51.179
25	10.520	13.120	30.675	34.382	37.652	40.646	41.566	44.314	46.928	50.223	52.620
26	11.160	13.844	31.795	35.563	38.885	41.923	42.856	45.642	48.290	51.627	54.052
27	11.808	14.573	32.912	36.741	40.113	43.195	44.140	46.963	49.645	53.023	55.476
28	12.461	15.308	34.027	37.916	41.337	44.461	45.419	48.278	50.993	54.411	56.892
29	13.121	16.047	35.139	39.087	42.557	45.722	46.693	49.588	52.336	55.792	58.301
30	13.787	16.791	36.250	40.256	43.773	46.979	47.962	50.892	53.672	57.167	59.703
...											

Literatura

1. ALERIĆ, Marko i GAZDIĆ-ALERIĆ Tamara (2009) Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. God IV. Br. 7. Str. 5–27.
2. ANDRILOVIĆ, Vlado i ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, Mira (1994) *Psihologija odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. ANIĆ, Vladimir (2007) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
4. BILIĆ-ŠTEFAN, Milica (2008) Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*. Zagreb. God X. Br. 1. Str. 231–240.
5. BLAŽEKA, Đuro (1999) Učenje književnog jezika pomoću uspoređivanja s mjesnim govorom. U: *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*. Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa u Čakovcu: 22–24. Čakovec: Tiskara Horvat.
6. BLAŽEKA, Đuro (2008) Kakvi tekstovi na narječju trebaju u nastavi hrvatskoga jezika. *Metodika*. Čakovec. God. IX. Br. 2. Str. 271–286.
7. BLAŽEKA, Đuro (2008) *Međimurski dijalekt. Hrvatski kajkavski govori Međimurja*. Čakovec: Matica hrvatska.
8. BOGNAR, Ladislav i MATIJEVIĆ, Milan (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Državni zavod za statistiku. <http://www.dzs.hr/> (pregled: 3.2.2016.)
10. HORVAT, Ana (2009) Segregacijom do integracije. Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. U: *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*: 443–472.
11. Hrvatski jezični portal. <http://hjp.novi-liber.hr/> (pregled: 25. 10. 2015)
12. JELAVIĆ, Filip (1995) *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. JUKIĆ, Renata (2010) Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagoška istraživanja*. Osijek. God VII. Br. 2. Str. 291–305. (preuzeto sa: <http://hrcak.srce.hr/file/174481>, 2. 12. 2015.)
14. JURČIĆ, Marko (2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
15. KOLAK, Ante (2004) *Stavovi roditelja prema suradnji sa školom*: magistarski rad. Zagreb: A. Kolak.

16. KUNIĆ, Ivanka (1999) Zavičajni govor i učeničko stvaralaštvo. U: *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*. Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa u Čakovcu: 97–104. Čakovec: Tiskara Horvat.
17. LEČEK, Ivan (1999) Dječji kaj u medijima. U: *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*. Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa u Čakovcu: 62–66. Čakovec: Tiskara Horvat.
18. LONČARIĆ, Mijo (1996) *Kajkavsko narječje*. Zagreb: Školska knjiga.
19. MALEŠ, Dubravka (1996) Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*. Zagreb. God. V. Br. 1 (21). Str. 75–88. (preuzeto sa: <http://hrcak.srce.hr/file/51207>, 24. 10. 2015.)
20. MARKIĆ, Ivan (2014) *Međusobna povezanost nastavnih strategija i socijalne kompetencije učenika*: doktorski rad. Zagreb: I. Markić.
21. MARUŠIĆ-VASILIC (1999) Mogućnosti usmenog i pismenog izražavanja na kajkavskom narječju u srednjim školama. U: *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*. Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa u Čakovcu: 104–107. Čakovec: Tiskara Horvat.
22. MEYER, Hilbert (2002) *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
23. MILAS, Goran (2004) *Ličnost i društveni stavovi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. *Nacionalni okvirni kurikulum*. http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pregled: 25. 10. 2015)
25. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=20542> (pregled: 5. 11. 2015.)
26. NEMETH-JAJIĆ, Jadranka i PRVULOVIĆ, Petra (2012) Zavičajni (čakavski) govor u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*. Split. God. LXI. Br 3. Str. 289–304.
27. PALEKČIĆ, Marko (2007) Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Uredio: Vlatko Previšić. Str. 39–115. Zagreb: Školska knjiga.
28. PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
29. PAVLOV, Ante (2003) Pogled na dijalekatsku jezičnost i identitet. *Diskrepancija*. Zagreb. God IV. Br. 7–8. Str. 67–74.

30. PEKO, Anđelka; MLINAREVIĆ, Vesnica i GAJGER, Vesna (2008) Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra). U: *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj: zbornik*. Uredila: Vinka Uzelac. Str. 255–261. Rijeka: Učiteljski fakultet. (Preuzeto sa: http://bib.irb.hr/datoteka/412605.Polozaj_ucenika_u_nastavi_Jucer-danas-sutra.pdf, 29. 11. 2015.)
31. PULJAK, Lucija (2011) Uloga zavičajnoga idioma u razvoju jezičnocomunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi. *Časopis za hrvatske studije*. God VII. Br. 1. Str. 293–305. (Preuzeto sa: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=128573, 5. 11. 2015.)
32. SCHULZ, Wolfgang (1994) Didaktika kao teorija poučavanja. U: *Didaktičke teorije*. Uredili: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Autori priloga: Wolfgang Klafki i sur. Str. 35–57. Zagreb: Educa.
33. SLAVIĆ, Dean (2011) *Peljar za tumače*. Zagreb: Profil.
34. ŠIMLEŠA, Pero (1977) *Na putu do reformirane škole*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
35. TEŽAK, Stjepko (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
36. TURZA-BOGDAN, Tamara (2008) Kajkavski dramski tekst u funkciji učenja jezika. *Hrvatski*. Zagreb. God VI. Br. 2. Str. 185–203.
37. TURZA-BOGDAN, Tamara (2011) *Kajkavsko narječje i književnost u nastavnim planovima i programima*. (preuzeto sa: https://bib.irb.hr/datoteka/436438.Turza-Bogdan_Kajkavsko_narjeje_i_knj_u_NPP_final.pdf, 5. 11. 2015.)
38. TURZA-BOGDAN, Tamara (2013) *Kajkavsko narječje u nastavi hrvatskoga jezika. Prilozi za osnovnoškolsku nastavu*. Čakovec: Matica hrvatska.